



Migrationspädagogische
Zweitsprachdidaktik

| **Linguizismuskritische
(Zweitsprach-)Didaktik**

Inhaltsverzeichnis

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

Editorial.....	1
-----------------------	----------

Kevin Niehaus

„Sicher ist, dass nichts sicher ist. Selbst Sprachbildung nicht.“ – <i>Unsicherheit</i> als Dimension in der linguizismuskritischen Lehrkräftebildung für Sprachbildung in schulischer Inklusion.....	9
--	----------

Kamila Bonk, Gizem Evin Dağ, M Knappik & Viviana Sánchez Linz

„Also ich weiß nicht, ob das jetzt nur bei mir so ist.“ Die (Nicht-)Besprechbarkeit von Linguizismuserfahrungen als Resultat epistemischer Gewalt	29
--	-----------

“Well, I don't know if that's just me.” The (non-)sayability of experiences of linguicism as a result of epistemic violence	47
--	-----------

Tatjana Atanasoska

Mehrsprachigkeitsbezogenes Reflektieren in der Migrationsgesellschaft: Vorstellung einer Didaktisierung für das Lehramtsstudium.....	65
---	-----------

Denise Büttner

Kritische Einsprachigkeitsdidaktik als kasuistischer Ansatz für die Lehrkräftebildung.....	85
---	-----------

Erkan Gürsoy

(Nachhaltiger) Erhalt von minorisierten Sprachen und translingualen Sprachpraktiken	106
--	------------

Anja Kaschek

„VOLLES Programm [...] aber ich nich, wie sagt man, aufgegeben“ – Eltern im Kontext von Flucht*Migration und Bildungsinstitutionen in linguistisch-rassistischen Verhältnissen	125
---	------------

Lisa Höfler

„Aber wenn man sagt: Nein, unbedingt besuchst du Sprachkurs und dann, wir suchen eine Arbeit für dich, auch ich finde es schwer auch.“ – Zum Zusammenwirken von Klassismus & (Neo-)Linguizismus im Berufssprachkurs 147

Rainer Hawlik

Dissonanzen im Sprachenunterricht des österreichischen Schulwesens..... 166

Liesa Rühlmann, David Füllekruss, İnci Dirim

Naturalisierung in und durch Sprachenporträts – Eine linguizismuskritische Analyse..... 185

Mona Schwitzer

Die Beschulung von neu migrierten Schüler:innen an Wiener Schulen. Ein Vergleich zwischen Neu-in-Wien-Klassen ab 2015 und KSDU-Klassen ab 2022 205

Anja Kaschek

Affiliation: Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd, Deutschland

E-Mail: anja.kaschek@stud.ph-gmuend.de

„VOLLES Programm [...] aber ich nich, wie sagt man, aufgegeben“ – Eltern¹ im Kontext von Flucht*Migration und Bildungsinstitutionen in linguistisch-rassistischen Verhältnissen

Abstract Deutsch

Seit einigen Jahren wird im Bildungsdiskurs eine vermehrte Partizipation von Eltern im Bildungskontext ihrer Kinder gefordert und gefördert. Dabei werden die Perspektive und Lebenssituation der Eltern selbst wenig in den Blick genommen sowie auf unterschiedliche Weise wirkende diskriminierende Realitäten, mit denen sich Eltern konfrontiert sehen, wenig thematisiert. Dies gilt insbesondere für Eltern und Familien, die nicht dem Bild einer Normfamilie entsprechen. Der Beitrag rückt Eltern im Kontext von Flucht*Migration in den Mittelpunkt und wirft die Hypothese auf, dass flucht*migrierte Eltern in einer Doppelrolle als Erziehungsverantwortliche und als Lernende zu denken sind, die in Bildungsinstitutionen nicht gesehen wird. Ausgehend von linguistisch-rassistischen Gesellschaftsverhältnissen fragt der Beitrag danach, wie sich diese Doppelrolle für Eltern gestaltet, wie sie sich dabei unterschiedlichen Anforderungen gegenüber positionieren und ggf. gesellschaftliche Rollenanforderungen damit verschieben oder für sich verändern.

Schlagwörter: *Flucht, Migration, Elternschaft, soziale Rollen, Linguizismus, Bildungsinstitutionen*

¹ Unter dem Begriff *Eltern* werden hier allein oder paarweise lebende Erziehungsberechtigte verstanden, die mit einer Fürsorgepflicht für ihre Kinder verantwortlich sind. Insbesondere im Flucht*Migrationskontext sind hierbei unterschiedliche Elternschaftskonstellationen sowie ein (über Jahre) getrennter Familienalltag häufig zu benennen. Für den vorliegenden Beitrag wurde deshalb das Beispiel einer faktisch alleinerziehenden Mutter gewählt. Unter Elternschaft ist auch ein dynamischer Zustand des Eltern-Seins zu verstehen, der von eigenen Erfahrungen, gesellschaftlichen Zuschreibungen und Kontexten geprägt ist (u.a. Uçan, 2022).

Abstract Englisch

For a couple of years now, the educational discourse has been calling for and promoting increased parental participation in their children's education. However, little attention is paid to the perspective and life situation of the parents themselves and the various discriminatory realities that parents are confronted with. This applies in particular to parents and families who do not conform to the societal norms of the nuclear family. This article focuses on parents in the context of forced migration and raises the hypothesis that those parents should be seen in a dual role as carers and learners which is not recognised in educational institutions. Against the background of societal relations characterised by linguicism and racism, the article asks about the meaning of this dual role for parents. How do they position themselves in relation to different expectations and how do they shift or change societal role norms?

Keywords: *forced migration, parenthood, social roles, linguicism, educational institutions*

1. Einleitung

„dann hab so gemacht, dass morgens früh gehen und dann ä:::h bis drei vier zurück kommen und dann ähm LERNEN, Haushalt machen, Kinder nachschauen, Einkaufen gehen und das so schwierige Ausbildung gehabt [...] VOLLES Programm [...] aber ich nich, wie sagt man, aufgegeben“ (Tabiha, Z. 207–211).

Im Fokus des vorliegenden Beitrags stehen Eltern im Kontext von Flucht*Migration², die sich in einer parallelen Ausbildungs- und Elternschaftssituation befinden. Diese erweist sich, wie in Tabihas³ obiger Aufzählung deutlich wird, als ein Bündel von Aufgaben zwischen Lernende-Sein und Elternteil-Sein unter aufenthaltsrechtlichem Druck. Flucht*migrierte Eltern stehen häufig vor der Notwendigkeit eines bildungsinstitutionellen (Wieder-)Einstiegs, da bereits absolvierte Bildungsabschlüsse nicht anerkannt werden oder aufenthaltsrechtliche Gründe einen weiteren Bildungsabschluss notwendig machen (s. Kap. 2.2). Im Vergleich dazu hat eine Mehrzahl der Eltern, die in Deutschland ihren

² Der Begriff *Flucht*Migration* wird im vorliegenden Kontext im Sinne einer *forced migration* (IOM, 2019) verwendet.

³ Der Name *Tabiha* für meine Interviewpartnerin ist als Pseudonym zu verstehen.

Bildungswegdegang durchlaufen haben, einen Abschluss, lange *bevor* sie Kinder haben und erneut in veränderter Rolle als Eltern(-teil) mit Bildungsinstitutionen in Kontakt kommen (BiBB, 2024; BMFSFJ, 2024). Damit erscheint für Eltern im Kontext von Flucht*Migration die im Zitat beispielhaft beschriebene Ausbildungs- und Elternschaftssituation in einem anderen Licht.

Der Beitrag ist eingebettet in mein Promotionsprojekt mit dem Arbeitstitel „*Spracherleben von Eltern im Kontext von Flucht*Migration im bildungsinstitutionellen Umfeld in ländlichen Räumen⁴ – Positionierungen und Handlungsoptionen*“. Im Folgenden wird die Hypothese aufgeworfen, dass Eltern im Kontext von Flucht*Migration in (mindestens) doppelter Weise funktionieren müssen: zum einen als *Erziehungsverantwortliche* u.a. im Bildungskontext der Kinder und zum anderen als *Lernende* in einem eigenen (Aus-)Bildungskontext. Diese Doppelrolle kann nicht umgangen werden, da eine elterliche Fürsorge- sowie eine Schulpflicht für die Kinder besteht und mindestens der Besuch einer Sprachschule im Rahmen von aufenthaltsrechtlichen Bestimmungen verpflichtend ist (s. Kap. 2.2). Ausgehend von der Annahme, dass diese doppelte Rolle in linguistisch-rassistische (Gesellschafts-)Verhältnisse (Füllekruss & Rühlmann, 2023) eingebettet ist, müssen damit in Zusammenhang stehende diskriminierende Differenzkonstruktionen bei der Beschäftigung mit der vorliegenden Thematik grundlegend mitgedacht werden.

Um erste theoretische Ideen für die Bedeutung dieser Doppelrolle für das Eltern-Sein im bildungsinstitutionellen Kontext zu entwickeln, wird in Kapitel 2 und Kapitel 2.1 aufgezeigt, mit welchen Adressierungen (migrantisierte) Eltern im Kontext von Bildungsinstitutionen konfrontiert werden. Da in der deutschsprachigen Forschungslandschaft eine breitere Studienlage zu flucht*migrierten Eltern noch an ihren Anfängen steht⁵, wird im Anschluss ein Exkurs zu (aufenthalts-)rechtlichen Rahmenbedingungen gegeben (Kap. 2.2). Kapitel 3 beschreibt die methodisch-analytische Vorgehensweise, die in Kapitel 4 ihre Anwendung findet. Anhand der Analyse von drei Interviewsequenzen wird

⁴ Zur Bedeutung von ländlichen Ankunftsgesellschaften im Kontext von Flucht*Migration sind nähere Ausführungen zu finden in: Kaschek (2025, i.V.).

⁵ Der aktuelle Forschungsstand zu *Familien* im Flucht*Migrationskontext basiert v.a. auf quantitativen Datensätzen aus amtlichen Statistiken. Durch die amtliche Statistik wird insbesondere das Bild einer Normfamilie in den Erhebungen konstruiert und weiterhin gefestigt; andere Familienformen werden (noch) nicht in den Blick genommen (Sandermann, Wenzel & Winkel, 2023).

die Aushandlung eines eigenen Rollenverständnisses der interviewten Person⁶ unter der analytischen Perspektive der Subjektivierung sowie der Linguizismuskritik herausgearbeitet. Der Beitrag endet mit der Zusammenführung der theoretischen und der empirisch-analytischen Dimensionen sowie weiteren Schlussfolgerungen, welche Bedeutung diese Doppelrolle für das Eltern-Sein im Kontext von Flucht*Migration in Bildungsinstitutionen haben kann (Kap. 5).

2. Aktuelle Bestandsaufnahme – Elternschaft im Spannungsfeld

Eltern werden von Bildungsinstitutionen seit einigen Jahren vermehrt in ihrer Funktion als Unterstützer:innen angesprochen, die eigenen Kinder im Sinne einer an Leistung orientierten Wissensgesellschaft zu erziehen (Kollender, 2020). Für die frühkindliche Bildung muss zudem angemerkt werden, dass Eltern dabei auch als *arbeitende* Eltern adressiert werden, da es als Aufgabe von Kindertagesstätten gilt, Eltern die Vereinbarkeit von Kindererziehung und Erwerbstätigkeit zu erleichtern (Cloos, Gerstenberg & Krähnert, 2018). Hierbei orientieren sich Bildungsinstitutionen in ihrer Arbeit am konstruierten Bild einer Normfamilie. Diese kann als „bürgerlich, weiß, heterosexuell, cisgeschlechtlich, monogam, sesshaft, gesund und leistungsfähig konzeptualisiert und z.T. naturalisiert“ (Fitz-Klausner, Schondelmayer & Riegel, 2021, S. 7) werden. Damit werden Eltern auch entlang dieser Normierungen und Differenzdimensionen unterteilt.

Mit diesen Zuschreibungen geht zudem die dichotome Vorstellung von „bildungsnahen“ und „bildungsfernen“ Eltern einher (Kollender, 2020). Erstere werden in einem „guten Passungsverhältnis“ (Ivanova-Chessex, 2022) zu Bildungsinstitutionen gedacht, zweitere als diesem Bild entgegenstehend als besonders „förder- und unterstützungsbedürftig“ konstruiert (Fritzsche, Kuhn & Rißler, 2024). Der vorliegende Beitrag legt seinen Fokus auf diese als „bildungsfrem“ entworfenen Eltern, deren veränderte Differenzierung im weiteren Verlauf aufgefächert wird.

⁶ Für den vorliegenden Beitrag wurden die Interviewausschnitte aus dem Interview mit meiner Interviewpartnerin Tabiha ausgewählt. Damit wird es zum einen möglich, die einzelnen Ausschnitte detaillierter und vertiefter in der Analyse zu betrachten und dies im Rahmen des Beitrags aufzuzeigen. Zum anderen kann durch die Fokussierung auf ein Interviewmaterial die Komplexität der Zusammenhänge und deren Verbindungen innerhalb des einen Interviews aufgezeigt werden. Durch die Rückbindung der analytischen Ergebnisse an die Theorie werden diese wiederum gefestigt.

2.1 Bildungsinstitutionelle Adressierungen von Eltern im Kontext von Migration

In der Auseinandersetzung mit Elternschaft im Bildungsdiskurs wird deutlich, dass unter der Kategorie „bildungfern“ insbesondere Eltern im Kontext von Migration und Armut zusammengefasst werden (Kollender, 2020), wobei sich diese Kategorisierungen in ihren Auswirkungen auch intersektional überschneiden und verstärken können.⁷ Migrantisierte Eltern gelten als bildungfern, uninteressiert an der Bildung ihrer Kinder und aufklärungsbedürftig (Fritzsche et al., 2024). Dieses Bild wird von natio-ethno-religiös-kulturellen und -lingualen Zuschreibungen gestützt (Kollender, 2020; Thoma, 2018). Hieraus resultiert die Forderung, dass diese Eltern auf ihre Bildungs- und Erziehungsverantwortung hingewiesen, aktiviert und ggf. auch diszipliniert werden müssen (Betz, Moll & Bischoff, 2013).

In monolingualen Bildungsinstitutionen, in denen Sprache in enger Verbindung mit *race* zu einem Differenzmerkmal wird, werden Eltern des Weiteren als migrantisiert-mehrsprachige Eltern adressiert. Entgegen der Teilhabeforderung wird diesen Eltern abgesprochen, sich für eine mehrsprachige Erziehung zu interessieren oder diese überhaupt umsetzen zu können (Uçan, 2022). In der Forderung, zu Hause nur die familiären „Erstsprache(n)“ zu sprechen und der Bildungsinstitution die deutschsprachige Bildung zu überlassen, wird einerseits der Bildungsort Familie zu einem Nicht-Bildungsort (Kämpfe, 2022) und andererseits wirken damit (neo-)linguistische Strukturen bis in die Familien hinein (Braband, 2019).

Resümierend ist festzustellen, dass migrantisiert-mehrsprachige Eltern v.a. in einer defizitorientierten Elternposition gesehen und ihnen damit Verantwortlichkeiten, Belastungen oder Fähigkeiten sowohl im bildungsinstitutionellen Kontext als auch darüber hinaus abgesprochen werden. Diese Überlegungen sollen als Basis auf den Kontext von flucht*migruierten Eltern am Ende des Beitrags angewendet werden.

2.2 Exkurs: Menschen im Kontext von Flucht*Migration

⁷ Für ein vollständigeres Bild ist unter dem Aspekt der Veränderung an dieser Stelle zudem auf Eltern hinzuweisen, die im Bildungsdiskurs ignoriert oder dethematisiert werden. Dazu gehören u.a. Eltern, die in queeren Familienkontexten leben (Riegel, 2017) sowie Eltern, die ausschließlich als „Eltern eines Kindes mit Behinderung“ (Tröndle, 2022) adressiert werden.

Flucht*migrierte Menschen, die nach Deutschland zuwandern, werden vor unterschiedlichste Herausforderungen gestellt. In Kürze werden asylrechtliche Aspekte fokussiert, die im Kontext von Elternschaft und Bildung relevant erscheinen.

Zunächst ist im (deutschen) Asylkontext zu unterscheiden zwischen drei Schutzformen⁸: der „Asylberechtigung“, dem „Flüchtlingsschutz“ sowie dem „subsidiären Schutz“. Als weitere Bleibeberechtigung gilt das „Nationale Abschiebungsverbot“, kurz auch „Duldung“ genannt (BAMF, 2024). Diese Formen haben u.a. Einfluss auf die Dauer des Aufenthalts, auf Wohnsitzauflagen oder auf die (Un-)Möglichkeit des Nachzugs von Familienangehörigen. Nach der Erteilung einer Aufenthaltserlaubnis haben flucht*migrierte Menschen Zugang zu den sogenannten Integrationssprachkursen. Diese sind grundsätzlich verpflichtend und deren Zertifizierung mit einem Sprachniveau B1⁹ ist notwendig für den Erhalt einer unbefristeten Niederlassungserlaubnis (ebd.). Eine Arbeitsaufnahme ist zudem von einer Arbeitserlaubnis und der Anerkennung von Berufs- und Hochschulabschlüssen abhängig, die je nach Herkunftsland und Aufenthaltsstatus erteilt wird. Ohne eine Anerkennung entstehen Nachteile im Zugang zum Arbeitsmarkt und zu besseren Gehältern, gleichzeitig sind Anerkennungen weiterhin mit Auflagen versehen, was einen Wechsel in eine Lernendenrolle nach sich ziehen kann (BiBB, 2025).

Die erläuterten Reglementierungen haben Einfluss auf eine (un-)freie Ausbildungs- oder Berufsentscheidung sowie auf Entscheidungen über (Un-)Möglichkeiten der eigenen Lebensgestaltung mit Blick auf die weitere Bleibeperspektive. Bevor diese Einschränkungen am konkreten Datenmaterial aufgezeigt werden, blickt das folgende Kapitel auf das methodische und perspektivische Vorgehen in der Datenanalyse.

⁸ Für die Vergabe eines Schutzstatus für weiblich gelesene Personen muss zusätzlich konstatiert werden, dass die Auslegung der Genfer Flüchtlingskonvention weiterhin einem „männliche[n] Paradigma“ (Suerbaum, 2023, S. 429) unterliegt. Dies kann zur Folge haben, dass Personen in der Anhörung zum Asylverfahren als weniger glaubwürdig eingestuft werden, wenn sie nicht bestimmten ihnen unter der Kategorie „weiblich“ zugeschriebenen Wesensmerkmalen von Hilflosigkeit, Passivität und Verletzlichkeit entsprechen (ebd.).

⁹ Sprachniveau gemäß des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen.

3. Methodisch-analytisches Vorgehen

Der vorliegende Beitrag fokussiert eines von acht biographisch-narrativen Einzelinterviews¹⁰ mit Eltern(-teilen) im Kontext von Flucht*Migration. Die Interviews wurden von mir im Jahr 2024 im Rahmen meiner laufenden Promotion geführt. Die Akquise der Interviewpartner:innen erfolgte über Sozialarbeitende, Arbeitsvermittelnde, Ehrenamtliche und private Kontakte entlang der Kriterien einer Verortung im Flucht*Migrationskontext, unabhängig von einer Staatsbürger:innenschaft oder einem Aufenthaltsstatus und der Elternschaft von Kindern im Kita- oder Schulalter. In Vorgesprächen wurde zudem besprochen, inwiefern sich die potentiellen Interviewpartner:innen selbst fähig fühlten, über ihre Biographie auf Deutsch¹¹ zu sprechen.

Die Analyse und Interpretation der Textauszüge sind im Rahmen des interpretativen Paradigmas angesiedelt. Ich orientiere mich an den von Kathy Charmaz vorgeschlagenen Analysewerkzeugen der Konstruktivistischen Grounded Theory (Charmaz, 2014) und nutze die analytische Perspektive der Empirischen Subjektivierungsforschung (Bosančić, Brodersen, Pfahl, Schürmann, Spies & Traue, 2022). Diese reflektiert, „dass – und wie – Menschen durch diskursive, räumliche, materielle, institutionelle Ordnungen ‚unterworfen‘ werden und daraus zugleich als Handelnde hervorgehen“ (ebd., S. 10). Entsprechend werden flucht*migrierte Eltern als Subjekte gedacht, die in Relation zu bildungsinstitutionellen Ordnungen sowie diskursiv hergestellten Subjektpositionen stehen, die sie zwingen, sich dazu zu positionieren. Diese Perspektive wird für den vorliegenden Beitrag ergänzt durch die Perspektive der Linguizismuskritik. Damit wird hier

„eine Analyseperspektive beschrieben, bei der Sprache [...] als Differenzkategorie der Über- und Unterordnung [...] aufgerufen wird, die Aufmerksamkeit jedoch auf gesellschaftlich-diskursiven sowie subjekt(ivierungs)relevanten Aushandlungen und resultierenden Verteilungen von Handlungsmöglichkeiten und (symbolischen wie materiellen) Ressourcen liegt.“ (Füllekruss & Rühlmann, 2023, S. 41)

¹⁰ Die Länge der Interviews variiert zwischen 1,5 und 2,5 Stunden.

¹¹ Durch die Wahl der hauptsächlichen Verwendung von Deutsch als Interviewsprache wird das Sample entsprechend auf Personen eingegrenzt, die zumeist schon mehrere Jahre in Deutschland leben und sich einige Zeit der Sprachaneignung widmen konnten. Es stehen zudem finanzielle und zeitlich-organisatorische Gründe hinter der Entscheidung der Interviewführung auf Deutsch.

Linguizismus wird hierbei als eine spezifische Form von Rassismus verstanden, welche sich in Bezug auf weiterhin wirkmächtige koloniale Denktraditionen in einer Unterscheidung von Sprachen und Sprechweisen zeigt, um Subjekte zu kategorisieren, hierarchisch zu unterscheiden und zu inferiorisieren (Dirim, 2017). Damit gehen Positionierungen als (il-)legitime Sprecher:innen einher. Die Differenzkategorien Sprache und *race* können sich ebenfalls mit weiteren wirkmächtigen Differenzkategorien überschneiden (Füllekruss & Rühlmann, 2023), wie beispielsweise der Kategorie Flucht*Migration. Die Perspektiven der Subjektivierungsanalyse und der Linguizismuskritik wirken in ihrer Verschränkung unterstützend darin, den Blick auf die Eltern als Subjekte, ihre (sprachlichen) Selbst- und Fremdpositionierungen sowie Handlungsweisen zu lenken.

4. Tabiha – Zwischen Eltern-Sein und Lernende-Sein

Die folgenden Interviewausschnitte stammen aus dem Interview mit meiner Gesprächspartnerin Tabiha. Tabiha ist im Jahr 2015 aus Pakistan mit ihren zwei kleinen Kindern in Süddeutschland angekommen und dort in eine ländliche Region transferiert worden. Sie beschreibt sich als Christin. Zum Zeitpunkt des Interviews lebt sie mit den beiden Kindern faktisch als alleinerziehende Mutter¹² in einer eigenen Wohnung. Im Folgenden wird ihr Rollenverständnis rekonstruiert und interpretierend diskutiert. Dabei wird der Frage nachgegangen, wie sich die Positionierungen als Elternteil sowie als Lernende für Tabiha gestalten.

4.1 Vor allem Elternteil-Sein

Die erste hier vorgestellte narrative Sequenz entspringt der Eingangserzählung von Tabiha. Tabiha beginnt ihre Erzählung mit

„dann hab i mein B1 gemacht und ich hatte dann Duldung bekommen [...] von Landratsamt und es SOLLTE etwas machen, dass ich hier bleiben [...] kann.“ (Z. 170ff.)

Tabiha verweist auf ihre Teilnahme am Sprachkurs, um das B1-Sprachniveau zu erlangen und verknüpft dies mit ihrem Aufenthaltsstatus. Im Moment der Erzählung besteht dieser

¹² Im Rahmen des Interviews werden keine Hinweise darauf gegeben, inwiefern der Vater der Kinder, Tabihas Ehemann, am aktuellen Leben der Familie in Deutschland teilnimmt. Zum Zeitpunkt des Interviews ist er nicht bei Tabiha und den beiden Kindern, soll aber über einen Familiennachzug nachgeholt werden.

in einer Duldung, was bedeutet, dass ihr Antrag auf Asyl abgewiesen, ihre Abschiebung allerdings vorübergehend ausgesetzt wird (BMJ, 2024).¹³ Die Brisanz und Alternativlosigkeit der Aufenthaltsthematik tritt hervor in der betonten Aussage „*es SOLLTE etwas machen, dass ich hier bleiben [...] kann*“ (Z. 171f.). Sie muss einen Weg finden, ihren Aufenthalt zu sichern. Eine Möglichkeit ist die sogenannte Ausbildungsduldung in einem Arbeitsfeld mit Fachkräftemangel (BMJ, 2024). Unter dieser Lesart wird Tabiha in doppelter Hinsicht (zunächst) gezwungen, Lernende zu werden, sowohl mit Bezug zur zertifizierten Erlangung des Sprachniveaus als auch zur Aufnahme (und zum Abschluss) einer offiziellen Ausbildung.

Daran anschließend geht sie darauf ein, dass eine „*christliche Frau*“ (Z. 173) und weitere Ehrenamtliche ihr die erste Ausbildungsstelle als Erzieherin gesucht haben, was als Berufsfeld gilt, in dem dringend Fachkräfte gesucht werden. Wie sich im weiteren Verlauf der Erzählung noch zeigen wird, ist der Verweis auf die Religionszugehörigkeit der Ehrenamtlichen hier relevant, da die gemeinsame Religionszugehörigkeit für Tabiha in ihrem Mutter- und Alleinerziehende-Sein eine Ressource darstellt, ihr Leben zu gestalten. Tabiha führt weiter aus, dass sie diese erste Ausbildung allerdings „*nicht schaffen*“ (Z. 180, Z. 183, Z. 184) konnte, was sie mehrmals wiederholt und was sie in der Aussage „*das war SEHR schwer, das war, ich war NEU und ich konnte nich gut sprechen [...] und das war echt schwer für mich*“ (Z. 176ff.) begründet. Diese Begründung für den Abbruch der Ausbildung ist allerdings nicht fachlich-inhaltlicher Art, sondern enthält Tabihas Selbstpositionierung als Person, die „NEU“ war und „nich gut sprechen“ konnte. Im Ausdruck „nich gut sprechen“ zeigt sich, dass Tabiha sich als illegitime Sprecherin begreift und dies problematisierend als Argument heranzieht, die Ausbildung abzubrechen.

Ihre zweite Ausbildung beginnt sie in der Altenpflege, auch dies ein Feld mit Fachkräftemangel. Allerdings verlässt sie die erste Ausbildungseinrichtung und begründet dies mit: „*ich kann nicht, jeden Tag mit Stress nach Hause kommen und dann zu Hause Kinder schauen, i hab gesagt, nein, das geht ned*“ (Z. 190f.). Hier verknüpft Tabiha zum ersten

¹³ Eine Duldung ist damit kein Aufenthaltsstitel und geht einher mit enormen rechtlichen Beschränkungen, welche sich z.B. in einer sogenannten Residenzpflicht, in einem Beschäftigungsverbot bzw. in einer Beschäftigungs- oder Ausbildungsaufnahme nur nach entsprechendem Antrag bei der zuständigen Bundesagentur für Arbeit und auch (zunächst) in der Aussetzung des Familiennachzugs zeigt.

Mal in der vorliegenden Sequenz ihre Rolle als Lernende mit ihrer Rolle als Erziehungs-berechtigte. Sie beschreibt damit zum einen ihre Prioritätensetzung: Sie möchte sich nicht in einem täglichen arbeitsbedingten Stresszustand um ihre Kinder kümmern; zum anderen kann die Aussage aber auch darauf hindeuten, dass es für sie, in der Position der alleinig Verantwortlichen, zu anstrengend ist, zusätzlich zu ihrer Ausbildung auch die alltägliche und emotionale Care-Arbeit mit den Kindern leisten zu müssen. Dass Tabiha in dieser aufenthaltsrechtlich schwierigen und ihren Kindern gegenüber verantwortungsvollen Situation diese klare Grenze setzen kann, und entsprechend nach Hilfe für die Suche nach einer neuen Einrichtungsstelle fragt, zeugt von ihrer absoluten Handlungsfähigkeit. Sie lässt sich nicht von ihrem Ziel abbringen.

Nach dem Wechsel der Einrichtungsstelle verdeutlicht sich Tabihas Dringlichkeit, die Ausbildung zu absolvieren sowie ihre Verantwortlichkeit als Elternteil. Über die Schilderung des morgendlichen Tagesablaufs beschreibt sie die Situation, sich in einer Doppelrolle von Mutter-Sein und Lernende-Sein zu befinden:

„ich hatte kleine Kinder damal und äh ich hab die Kinder- ich sollte um halb vier aufstehen für Kinder Veschper¹⁴ machen, und alles vorbereiten und vier Uhr dreißig musste ich zu Bus gehen [...] morgens [...] und die Kinder, die waren alleine zu Hause geschlafen.“ (Z. 200–203)

Tabiha beschreibt sich als strukturierte und organisierende Mutter, die eine klare Zeit- und Aufgabenplanung hat. Um ihre Ausbildung absolvieren zu können, nimmt sie in Kauf, sehr früh aufzustehen, um alles Nötige für den Tagesablauf der Kinder vorzubereiten. Zudem muss sie ihre Kinder allein lassen, um den Bus zur Arbeit nehmen zu können. Bis zu diesem Moment erzählt sich Tabiha als gänzlich allein in der gesamten Verantwortlichkeit für sich und die Kinder. Sie formuliert weiter:

„dann ich hatte auch ein Tagesmutter für meine Kinder, Landratsamt organisiert für mich [...] und dann, aber sie war immer um siebene da oder kurz vor siebene [...], dann hab ich so geschafft.“ (Z. 203–205ff.)

Es zeigt sich, dass Tabiha doch einen Zugang zu einem formellen Unterstützungsnetzwerk in Form der Tagesmutter hat. Die Personifizierung des Landratsamts durch die Tagesmutter macht deutlich, dass die Behörde Tabiha in ihrer Ausbildung unterstützt, indem sie die Kinderbetreuung übernimmt. Dennoch ist diese Unterstützung zeitlich begrenzt

¹⁴ „Veschper“ (süddeutsch-schwäbisch): Vesper; meint eine kleine, meist kalte Mahlzeit.

und die Kinder sind für circa zwei Stunden allein. Hierin zeigt sich zusätzlich eine finanzielle Prekarität, in welcher Tabiha als Alleinverdienende lebt. Sie muss das Angebot des Landkreises so annehmen, wie es ist, weil die Finanzierung einer Tagesmutter, die den insgesamt nötigen Betreuungszeitrahmen abdecken würde, nicht möglich ist. Tabiha beschreibt weiter, dass sie auch informelle Unterstützung bekommt:

„dann hatte ich äh Prüfungen und zwischen meine, des meine Gemeinde [...] auch von B-Ort paar Leute (2) sie haben zu viel geholfen, ehrlich, zum Beispiel meine Prüfungen gehabt, dann sie haben meine Kinder mitgenommen mit Tagesmutter war SEHR SEHR nett, immer.“ (Z. 212–215)

In dieser Zeit der Prüfungsvorbereitung erhält Tabiha informelle Unterstützung durch zwei Gruppen: „meine Gemeinde“ und „von B-Ort paar Leute“. Durch das Possessivpronomen „mein“ wird ihre Zugehörigkeit zu dieser Gemeinde deutlich und durch die Abgrenzung zu „B-Ort“ lässt sich darauf schließen, dass sich die Unterstützung auf eine (christlich-)religiöse Gemeinde und auf die Dorfgemeinde bezieht. Es entsteht der Eindruck, dass Tabiha in Notsituationen jederzeit Unterstützung von außen erhält, dass sie jedoch alle organisatorisch-funktionell sowie emotional belastenden Situationen in der Zwischenzeit allein zu bewältigen hat. Gleichzeitig ist es auch eine informelle Unterstützung, in Person einer ehrenamtlich tätigen Lehrerin, die sie in eine hierarchisch unterlegene, abhängige und infantilisierende Position bringt.

„aber erste Jahr sie hat zu mein Freundin gesagt, ‚Ja, ich glaube Tabiha kann nich schaffen, das is sehr schwer für sie‘.“ (Z. 198f.)

Das Verhältnis zwischen der Ehrenamtlichen und Tabiha erscheint hier als wenig vertrauensvoll und hierarchisch geprägt, da sie *über* Tabiha mit Tabihas „Freundin“ spricht. Tabiha wird damit auch in eine Art Schüler:innenrolle gebracht und sie wird in ihrer Verantwortung für die und Einschätzung der eigenen Situation nicht (an)gehört und dadurch exkludiert. Hinzukommend wird auch der gesamte Bildungsweg, den Tabiha bereits in ihrem Herkunftsland durchlaufen hat, ignoriert. Entgegen Tabihas enormen Organisations- und Strukturierungsleistungen wird sie durch die Aussagen „Tabiha kann nicht schaffen“ und „das ist sehr schwer für sie“ abgewertet sowie infantilisiert und ihr werden ihre Kompetenzen abgesprochen. Im Kontext von linguistisch-rassistischen und an einer Normfamilie orientierten Gesellschaftsverhältnissen kann diese Aussage damit als Abwertung von Tabiha entlang der Differenzkategorien Sprache und *race* gelesen werden

sowie in der Verschränkung mit einer Positionierung als alleinerziehende Mutter und Frau, die weder gänzlich der Subjektposition der „guten Mutter“ noch der der Erwerbstä-tigen entsprechen kann (Hahmann, 2025).

Zum Ende der Sequenz formuliert Tabiha nochmals deutlich die Bedeutung des Mutter-Seins gegenüber den Kindern in der Aussage:

„aber schon, wie sagt man, at the end [...] Mama muss da sein [...] weisch, immer [...] für Kinder und die waren klein, ich war nur für dene, für meine Kinder.“ (Z. 220f.)

In der absoluten Aussage „at the end [...] Mama muss da sein“ positioniert sie sich in der Rolle als „gute Mutter“. Trotz aller Unterstützung sieht Tabiha die Alternativlosigkeit, dass „at the end“ nur sie selbst als „Mama“ für die Kinder Verantwortung übernehmen kann. Auch zeigt sich darin ihre emotionale Belastung in der Übernahme der emotionalen Care-Arbeit. Sie verdeutlicht ihre alleinige Versorgerinnenrolle zusätzlich durch die Aussage „ich war nur für dene¹⁵“. Es gibt keine weitere verantwortliche Bezugsperson in dem Maß, wie sie es ist, auch wenn sie ihrem Anspruch an das eigene Erziehungsberechtigte-Sein durch die doppelte Rolle als Mutter und Lernende nicht gerecht werden kann.

4.2 Vor allem Lernende-Sein

Der unsichere Aufenthaltsstatus hat für Tabiha zur Folge, dass sie die Ausbildung zur Altenpflegerin beginnt, um eine bessere Bleibeperspektive und finanzielle Absicherung zu bekommen. Auf die Frage hin, wie der Kontakt zu den Erzieher:innen in der Zeit war, als ihre Kinder in die Kita gekommen sind, beschreibt sie in der folgenden Sequenz ihre Erfahrungen als Lernende in der Berufsschule:

„ja, ne ne, die sin echt super, SEHR gut, aber isch will noch etwas sagen, in de Schule, isch selber in die Schule war, bei Ausbildung [...] NIEMAND hat mit mir gesprochen in mein Ausbildung, in die Klasse, Klassenkameraden [...] ja, NIEMAND hat mit mir gesprochen, ich war morgens in de Klasse gehen ‚Hoi, hi, hallo‘, kein-nie-, nur mit Lehrerin [...] und wenn Gruppenarbeit, ich hatte auch vor- zu wem soll ich- in welche Gruppe soll ich gehen, weil niemand hat mit mir gesprochen.“ (Z. 399–404)

Tabiha wiegelt zunächst die Frage nach dem Kontakt zu den Erzieher:innen mit der kurzen Antwort „sehr gut“ ab und setzt mit „aber isch will noch etwas sagen“ ihre eigene Priorität. In der Aussage „isch selber in die Schule war“ positioniert sie sich als Lernende,

¹⁵ „dene“ (süddeutsch-schwäbisch): sie/ihnen – „ich war nur für sie“.

die eigene Erfahrungen in einer Bildungsinstitution gemacht hat. Gleichzeitig entsteht mit der Abwiegelung der Frage eine Lücke in ihrer Erzählung. Da diese in linguistisch-rassistische Gesellschaftsverhältnisse eingebettet ist, kann die Leerstelle dafür stehen, dass Tabiha zwar über ihre eigenen Erfahrungen dieser Art sprechen kann, dass sie aber nicht in Worte fassen kann, dass ihre Kinder durch die Flucht*Migration nun ebenfalls solchen Erfahrungen ausgesetzt sein werden und sie diese davor nicht bewahren kann.

Tabiha beschreibt sich über die verschiedenen Begrüßungsformeln „Hoi, hi, hallo“ als aktiv Handelnde, die versucht, eine Zugehörigkeit zur Klasse herzustellen. Sie bekommt daraufhin allerdings keine Antwort und erfährt totalen sozialen und sprachlichen Ausschluss aus der Klasse. Dieser wird deutlich in der dreifachen Wiederholung von „NIEMAND hat mit mir gesprochen“. „NIEMAND“ bezieht sich hier auf die gesamte Klasse, nicht aber auf die Lehrerin. Aus linguistiskritischer Perspektive kann diese sprachliche Nicht-Kommunikation als Sanktionierung der Klasse gegenüber Tabiha gelesen werden. Diese wird wirkmächtig im Sinne der Nicht-Anerkennung Tabihas als Person und Klassenkameradin, im Ignorieren ihrer Interaktionsversuche und damit in einem sprachlichen Ausschluss. Eine mögliche Erklärung kann aus dieser Erzählung heraus nicht in ihren sprachlichen Fähigkeiten gesehen werden: zum einen, weil sie zur Ausbildung zugelassen wurde und dafür zertifizierte Sprachkenntnisse notwendig sind und zum anderen, weil sie mit ihrer Lehrerin kommuniziert. Die Klasse als Kollektiv spricht Tabiha ihre Sprach- und Sprechfähigkeit ab, indem überhaupt nicht mit ihr gesprochen wird und worin sich die enge Verknüpfung der Differenzkategorien Sprache und *race* verdeutlicht. Tabiha begründet das Verhalten für sich ein paar Zeilen weiter:

„sie denken ich bin dumm, ich bin nich dumm, ich sehe alles, ich verstehe alles [...] sie haben nix mit mir gesprochen, bis zum Ende.“ (Z. 409ff.)

Die Formulierung „ich sehe alles, ich verstehe alles“ bekräftigt den kollektiven sozialen und sprachlichen Ausschluss, weil die Klassenkamerad:innen miteinander sprechen, aber eben nicht mit Tabiha. Hinzu kommt, dass die Klassenkamerad:innen „denken [sie sei] dumm“, was Tabiha sofort negiert mit: „ich bin nich dumm [...] ich verstehe alles“. Daraus kann abgeleitet werden, dass die Klasse auch über Tabiha in ihrer Anwesenheit in der linguistisch-rassistisch wirkenden Annahme spricht, dass Tabiha nicht versteht, was gesprochen wird. Die Klasse als Kollektiv übt hier Macht über Tabiha aus und stellt eine

deutliche soziale Rangordnung her zwischen legitim sprechenden und illegitim (nicht-sprechenden Personen). Auf einer nach außen gerichteten Handlungsebene entsteht für Tabiha ein Moment der sprachlichen Ohnmacht, weil sie auf das Verhalten der Klasse sprachlich nicht reagiert oder nicht reagieren kann. Auf einer nach innen gerichteten Handlungsebene versteht sie allerdings sehr genau, was in dieser Situation passiert und beschreibt die Situation als linguistisch-rassistische Diskriminierungserfahrung.

Im Rahmen der Sequenz geht Tabiha nur kurz auf das Verhältnis zwischen Mutter- und Lernende-Sein ein:

„ich hab SO VIEL hart gearbeitet für mein Ausbildung, für mein Prüfungen, das ganze Zeit nur lernen, lernen, ich hab gar nich nach mein Kinder gekuckt, nix gemacht, aber nur lernen lernen lernen.“ (Z. 438ff.)

Tabiha hebt hervor, was die Ausbildungszeit für sie bedeutet hat, nämlich, dass sie nur am „Lernen“ war und „nich nach [den] Kinder[n] gekuckt“ hat. Die Priorisierung der Ausbildung zeigt sich in der fünfmaligen Wiederholung des Verbs „lernen“ sowie in der Bewertung „SO VIEL hart gearbeitet“. Gleichzeitig lässt die Aussage „ich hab gar nich nach mein Kinder gekuckt, nix gemacht“ darauf schließen, dass die Ausbildung auf Kosten der Kinder geht. Die Verstärkung „gar“ nicht im Sinne von „überhaupt“ nicht unterstützt diese Lesart und kann ein Hinweis darauf sein, dass Tabiha nicht zufrieden damit ist, nur die Rolle als Lernende zu erfüllen, nicht aber die Rolle als „gute Mutter“. Mit dem nur kurzen, fast schambehafteten Verweis auf die Kinder und ihre Doppelrolle an dieser Stelle, macht sie den schwerwiegendsten Gegensatz auf, den sie zu diesem Zeitpunkt in ihrem Leben herstellen kann: den zwischen der Erfüllung des insbesondere alleinerziehenden Mutter-Seins und der Erfüllung des Lernende-Seins, dessen Lücke sie nicht schließen kann.

4.3 Vor allem Vorbild-Sein

Die letzte hier vorgestellte Sequenz kann als eine Art Zusammenfassung und Konsequenz gelesen werden, welche Tabiha aus der doppelten Rolle als Mutter und Lernende zieht. Ihre Ausbildung schließt sie erfolgreich ab und erläutert „*wir haben draußen gefeiert [...] ganze Gemeinde*“ (Z. 475). Dieses Feiern hält sie fotografisch fest: „*ich hatte alle Fotos dabei, ja ich hab alles gespeichert*“ (Z. 479) und begründet „*dass [...] wenn meine Kinder groß sind, dann ich kann sagen, da schau mal, hab ich so gemacht*“ (Z. 479f.). Die

Dokumentation ist eine Art Beweismittel sich selbst und den Kindern gegenüber, dass sie diese Anstrengungen allein gestemmt hat. Damit wird auch das unter den Umständen von Flucht*Migration schier unmögliche und unreale Geschehen des Ausbildungsabschlusses zu einem realen Geschehen. Sie beschreibt den Zustand mit:

„i hab so viel gelernt, weisch, in mein Leben, alleine, wie kann man des selbständig sein, wie kann man des machen.“ (Z. 481f.)

In der Aussage „i hab so viel gelernt [...] in mein Leben“ steckt eine Zeitlichkeit, die auf eine Zeit vor dem Wissen und den Erfahrungen und einem danach verweist. Sie stellt in den Fokus, dass sie gelernt hat, „alleine“ und „selbständig“ zu sein und positioniert sich damit gegen die omnipräsente Darstellung von geflüchteten Müttern als „passiv, hilflos, trauernd und verletzlich“ (Suerbaum, 2024, S. 427). Die Betonung kann auch auf einen Lebensabschnitt verweisen, in dem sie eben nicht allein, aber entsprechend ggf. auch nicht selbstständig war. Tabiha fährt fort:

„und dann meine Kinder haben alles gesehen und sie sagen auch, ‚Mama du hast viel gemacht für uns‘ [...] sie SAGEN und i hab dene gesagt, ‚Ja, ich bin Mama, das ist mein Arbeit, des muss ich machen und wenn ich nich mache, wer sons‘.“ (Z. 482–485)

Mit Blick auf das Mutter- und Lernende-Sein macht sie hier ihre Vorbildfunktion stark. Das, was sie „so viel gelernt“ hat, bezieht sich nicht auf fachliche Inhalte, sondern darauf, ein Leben zu meistern. Sie möchte, dass ihre Kinder genau das sehen und von ihr lernen, nämlich „alleine“ auch „selbständig“ zu sein. Gleichzeitig bekommt sie Anerkennung für ihre Leistungen durch ihre Kinder in der Aussage „Mama du hast viel gemacht für uns“. In ihrer selbstverständlich wirkenden Reaktion darauf beschreibt sie sich in ihrer Mutter-Rolle mit „Ja, ich bin Mama, das ist mein Arbeit, des muss ich machen und wenn ich nich mache, wer sons“. Tabiha positioniert sich auch als Arbeitende, die sich in einer doppelten Alternativlosigkeit und alleinigen Verantwortung befindet, was sich in den Aussagen „des muss ich machen“ und „wenn ich nich mache, wer sons“ widerspiegelt. Die Erwähnung der lobenden Fremdpositionierung als unterstützende „Mama“ durch die Kinder sowie ihre Selbstpositionierung als arbeitende Mutter wirken als eine Art Rechtfertigung. Tabiha muss sich auf doppelte Weise absichern, ihre Mutter-Rolle erfüllt zu haben, weil sie um all die Momente weiß, in denen sie ihre Kinder nicht priorisieren konnte und den Spagat zwischen Mutter- und Lernende-Sein nicht geschafft hat und auch nicht schaffen konnte, weil es unmöglich war, beides für sich zufriedenstellend zu meistern.

Ihre Anstrengungen der Erziehung zur Selbständigkeit zeigen sich dennoch als Erfolg in Bezug auf die schulischen Leistungen und die schulische Teilhabe ihrer Kinder:

„aber ich war sehr froh, wenn meine Kinder, die sind in die Schule gegangen, gut gemacht, i hab keine Sorge, muss keine Sorge machen, weil sie machen selber alles [...] und sie haben auch ich glaube von MIR gelernt.“ (Z. 733ff.)

Die Kinder arbeiten selbstständig für ihre schulischen Leistungen, ohne dass sich Tabiha sehr in deren Lernprozess einbringen muss. In den Formulierungen „ich war sehr froh“, „gut gemacht“, „i hab keine Sorge“, „muss keine Sorge machen“ zeigt sich eine vierfache Bestätigung ihrer großen Erleichterung darüber. Mit Bezug auf Tabihas Doppelrolle kann geschlussfolgert werden, dass das selbstständige Arbeiten der Kinder ihr erstens ermöglicht, die Ausbildung zu machen und in ihrem Beruf zu arbeiten und sie zweitens ihr Erziehungsziel trotz geringerer zeitlicher Ressourcen erreicht hat. Sie konnte ihren Kindern das Selbstständig-Sein vorleben, was sich in ihrer Aussage „und sie haben auch ich glaube von MIR gelernt“ verdeutlicht. Eine Differenzsetzung als „bildungsferner“, passiver und uninteressierter Elternteil (s. Kap. 2) wird von Tabiha zu einer aktiven Erziehung zur Selbstständigkeit umgekehrt.

5. Fazit und Schlussfolgerungen

Der vorliegende Beitrag blickt auf flucht*migrierte Eltern mit Bezug zu Bildungsinstitutionen in linguistisch-rassistischen Gesellschaftsverhältnissen. Wie exemplarisch gezeigt wird, sind Eltern im Kontext von Flucht*Migration in einer Doppelrolle als Eltern und Lernende begreifbar. Tabiha macht eine Selbstpositionierung als alleinerziehende Mutter und Verantwortliche stark, welche sie einerseits als Bürde, wie in der Aussage „des muss ich machen und wenn ich nich mache, wer sons“ und andererseits auch als Befreiung, wie in der Aussage „i hab so viel gelernt“ verdeutlicht (s. Kap. 4.3). Diese Doppelrolle wird allerdings im bildungsinstitutionellen Kontext nicht gesehen, da migrantisierten Eltern ihre bildungsbezogenen Erziehungsleistungen abgesprochen werden (s. Kap. 2.1). Am Beispiel von Tabiha wird sichtbar, dass sie ihre u.a. bildungsbezogenen Erziehungsziele sehr wohl erreicht. Sie will, dass ihre Kinder eigenständig sind und sich selbst um ihre schulischen Aufgaben bemühen können. Und das funktioniert: Sie muss

sich keine Sorgen machen, weil die Kinder am Vorbild ihrer Mutter selbstständiges Arbeiten gelernt haben (s. Kap. 4.3).

Zudem ist der bildungsinstitutionellen Annahme (s. Kap. 2.1) inhärent, dass die in dieser Weise konstruierten Eltern ohne weitere Ambitionen bezüglich ihres eigenen Bildungskontexts wären. Tabiha zeigt, dass sie auf mehreren Ebenen Ambitionen hat und dem Bild „bildungsferner“ Eltern entgegensteht. Bereits die Tatsache, eine Flucht allein mit zwei kleinen Kindern auf sich zu nehmen, zeigt ihre Ambition, ein anderes Leben trotz des Bewusstseins führen zu wollen, sich enormen Herausforderungen stellen zu müssen (s. Kap. 2.2). Sie kämpft zudem für einen Aufenthaltstitel, indem sie eine (weitere) Ausbildung macht und sie gibt nicht auf: weder nachdem sie eine Ausbildung abbrechen und eine Ausbildungsstelle wechseln muss, noch nachdem sie linguistisch-rassistisch begründete Ausschluss- und Infantilisierungserfahrungen macht. Sie nimmt in der Verantwortung für ihre Kinder auch in Kauf, dass sie nicht immer im Sinn einer „guten Mutter“ handeln kann und auf Unterstützung angewiesen ist. Ohne das (in)formelle Netzwerk, das sie sich zusätzlich aufbauen konnte, wäre die Ausbildung parallel zur Verantwortung für die Kinder nicht umsetzbar gewesen (s. Kap. 4.1).

In den theoretischen Ausführungen wurde hingegen auch deutlich, dass „bildungsnahe“ Eltern von Bildungsinstitutionen bereits in einer Doppelrolle gedacht werden: nämlich als Eltern(-teil) und Arbeitende. Sie sollen darin unterstützt werden, ihre Erwerbstätigkeit auszuüben und ihnen wird die Fähigkeit zugesprochen ihrer Doppelrolle damit nachkommen zu können. Im Kontext von Flucht*Migration wird jedoch eine mögliche alternative Doppelrolle als Eltern(-teil) und Lernende von vornherein nicht mitgedacht, sondern auf eine Rolle mit passiver Förder- und Unterstützungsbedürftigkeit verwiesen.

Es sollen nun für eine mögliche weitere Beschäftigung im Anschluss an den Beitrag vier schlussfolgernde Hypothesen aufgeworfen werden:

- 1) Mit Blick auf eine geforderte elterliche Partizipation in Bildungsinstitutionen würde eine Anerkennung der Doppelrolle von flucht*migrierten Eltern als Eltern und Lernende sowie damit einhergehender Ressourcen eine Fokusverschiebung ermöglichen: von einem auf kollektive, defizitäre Zuschreibungen basierenden Fokus zu einem individuen- und ressourcenorientierten Fokus, durch welchen als Andere konstruierte

Eltern ihre Vorstellungen von Erziehung und Bildung im Bildungskontext einbringen und damit als Sprecher:innen gehört werden könnten. Damit würden auch Potentiale sichtbar.

- 2) Durch die Anerkennung der hier beschriebenen alternativen Doppelrolle würde auch die systemimmanente Selbstverständlichkeit sichtbar werden, dass Eltern als Erziehungsberechtigte und Arbeitende und mit einer damit einhergehenden Doppelbelastung bereits mitgedacht werden. Andere Doppelbelastungen, die von dieser Norm abweichen, bleiben bisher unsichtbar und können nicht in ihren Auswirkungen problematisiert werden.
- 3) Linguistisch-rassistische Erfahrungen im Bildungskontext sind weiterhin präsent und bestimmen über tatsächlich daraus folgenden Ausschluss, das Gefühl der Nicht-Zugehörigkeit sowie der hierarchischen Abwertung. Im Kontext von Flucht*Migration kann aus der eigenen negativen Erfahrung heraus ein Schamgefühl entstehen, dass auch die eigenen Kinder diesen Erfahrungen durch die Flucht*Migration ausgesetzt werden. Es wird die Idee aufgeworfen, dass diese Ausschlusserfahrungen zu aktiv weniger Teilnahme im bildungsinstitutionellen Umfeld führen können, um sich nicht erneut den negativen Erfahrungen und dem Gefühl, nicht gehört zu werden, stellen zu müssen. Gleichzeitig heißt ein Ausschluss im Bildungskontext nicht, dass die betroffenen Personen nicht in anderen Netzwerken Zugehörigkeit und Unterstützung erfahren. Damit entstehen Ambivalenzen, die anschlussfähig sind.
- 4) Zuletzt soll nun noch auf die Bedeutung von Eltern- und Lernende-Sein eingegangen werden. Die Antwort darauf kann auf die im Titel formulierte Aussage „VOLLES Programm [...] aber ich nich, wie sagt man, aufgegeben“ bezogen werden. Die spezifische Doppelrolle des Eltern- und Lernende-Seins kann nur erfüllt werden durch individuell erbrachte Leistungen, Motivation sowie einer eigenen Prioritätensetzung. Im vorliegenden Fall sind es die Prioritäten Mutter, Lernende und Vorbild zu sein. Diese können konträr zu den Priorisierungen von Bildungsinstitutionen sein. Eine Aktivierung von flucht*migrierten Eltern im Sinne eines Passungsverhältnisses muss nicht angestrebt werden, weil diese Eltern, wie im Beitrag gezeigt werden konnte, bereits äußerst aktiv sind; eine Aktivierung von Bildungsinstitutionen im Sinne eines

aktiven Zuhörens und Wahrnehmens der in komplexen Zusammenhängen agierenden flucht*migrierten Eltern jedoch schon.

Literaturverzeichnis

- Bundesministerium für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (2024). *Ablauf des deutschen Asylverfahrens. Ein Überblick über die einzelnen Verfahrensschritte und rechtlichen Grundlagen* (5. aktualisierte Fassung). Nürnberg.
- Betz, Tanja; Moll, Frederick de & Bischoff, Stefanie (2013). Gute Eltern – schlechte Eltern. Politische Konstruktionen von Elternschaft. In Lena Correll & Julia Lepperhoff (Hrsg), *Friühe Bildung in der Familie. Perspektiven der Familienbildung* (S. 69–80). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB) (2024). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2024. Informationen und Analyse zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Verfügbar unter: <https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb-datenreport-2024-final.pdf> [07.04.2025].
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB) (2025). *Stellschrauben für optimierte Berufserkennung*. Verfügbar unter: <https://www.bibb.de/de/201988.php> [07.04.2025].
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2024). *Familienreport 2024*. Verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/239468/a09d21ecd295be59a9aced5b10d7c5b7/familienreport-2024-data.pdf> [07.04.2025].
- Braband, Janne (2019). *Mehrsprachigkeit in der Frühpädagogik. Subjektive Theorien von Eltern und Kitafachkräften vor dem Hintergrund migrationsgesellschaftlicher Ordnungen*. Bielefeld: transcript. doi:10.14361/9783839449004
- Bosančić, Saša; Brodersen, Folke; Pfahl, Lisa; Schürmann, Lena; Spies, Tina & Traue Boris (2022). Subjektivierungsforschung als Gesellschaftsanalyse. Eine Einführung. In Saša Bosančić, Folke Brodersen, Lisa Pfahl, Lena Schürmann, Tina Spies & Boris

- Traue (Hrsg.), *Following the Subject. Grundlagen und Zugänge empirischer Subjektivierungsforschung – Foundations and Approaches of Empirical Subjectivation Research* (S. 1–21). Wiesbaden: Springer VS. doi:10.1007/978-3-658-31497-2
- Bundesministerium der Justiz (BMJ) (2024). *Gesetz über den Aufenthalt, die Erwerbstätigkeit und die Integration von Ausländern im Bundesgebiet (Aufenthaltsgesetz – AufenthG)*. Verfügbar unter: https://www.gesetze-im-internet.de/aufenthg_2004/BJNR195010004.html#BJNR195010004BJNG001501310 [15.06.2025].
- Charmaz, Kathy (2014). *Constructing grounded theory* (2. Auflage). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: SAGE Publications.
- Cloos, Peter; Gerstenberg, Frauke & Krähnert, Isabell (2018). Symmetrien und Asymmetrien. Verbale Praktiken der Positionierung von Eltern und pädagogischen Fachkräften in Teamgesprächen. In Christine Thon, Margarete Menz, Miriam Mai & Luisa Abdessadok (Hrsg.), *Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte. Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften* (S. 49–74). Wiesbaden: Springer VS. doi:10.1007/978-3-658-19451-2
- Dirim, İnci (2017). Linguizismus und linguizismuskritische pädagogische Professionalität. *Slowakische Zeitschrift für Germanistik*, 9 (1), 7–17.
- Fitz-Klausner, Sebastian; Schondelmayer, Anne-Christin & Riegel, Christine (2021). Familie und Normalität. Einführende Überlegungen. In Anne-Christin Schondelmayer, Christine Riegel & Sebastian Fitz-Klausner (Hrsg.), *Familie und Normalität: Diskurse, Praxen und Aushandlungsprozesse* (S. 7–23). Opladen: Barbara Budrich. doi:10.3224/84742341
- Fritzsche, Bettina; Kuhn, Melanie & Rißler, Georg (2024). Zwischen förderbedürftiger Adressat:innenschaft und politischer Akteur:innenschaft. Adressierungsweisen migrantisierter Eltern in Dokumenten zur schulischen Gremienarbeit. *ZeM – Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung*, 3 (1–2), 122–139. doi:10.3224/zem.v3i1-2.09
- Füllekruss, David & Rühlmann, Liesa (2023). Sprache, Rassismus- und Linguizismus(kritik). Theoretische Annäherungen und Verhältnisbestimmungen. *Migrationspädagogische Zweitsprachdidaktik. Spannungsverhältnisse migrationspädagogischer Zweitsprachdidaktik*, (2), 34–57. doi:10.25365/mpzd-2023-2-3

- Hahmann, Julia (2025). Einelternfamilien und die „normale Familie“. Intersektionale Analyse von Subjektkonstruktionen alleinerziehender Mütter. *GENDER*, 17 (1), 123–137. doi:10.3224/gender.v17i1.09
- International Organization for Migration (IOM) (2019). *Glossary on Migration*. Verfügbar unter: https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml_34_glossary.pdf [15.06.2025].
- Ivanova-Chessex, Oxana (2022). Ambivalente Verstrickungen – elterliche Positionierungen im Schulkontext zwischen ökonomisierten Rationalitäten, Elternschaftsnormen und Machtverhältnissen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 2, 167–179. doi:10.3224/diskurs.v17i2.03
- Kämpfe, Karin (2022). „bringt aber nichts, wenn Sie ja dann vielleicht Fehler einbauen, die wir dann ganz schwer rauskriegen“. Verbesonderung von Eltern im Kontext früh-pädagogischer Sprachförderung. *Zem – Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung*, 1 (2), 167–181. doi:10.3224/zem.v1i2.06
- Kaschek, Anja (2025). Alle gleichberechtigt? Spracherleben und Sprachhandeln im Kontext von Flucht*Migration und ländlichen Ankunftsgesellschaften. In Arne Böker, Judith Bucher, Annette Korntheuer & Stefan Thomas (Hrsg.), *Dimensionen einer vielfältigen Fluchtforschung: Diversität, Intersektionalität und heterogene Ankunfts-kontexte*. Weinheim: Beltz Juventa. (in Vorbereitung)
- Kollender, Ellen (2020). *Eltern – Schule – Migrationsgesellschaft. Neuformierung von rassistischen Ein- und Ausschlüssen in Zeiten neoliberaler Staatlichkeit*. Bielefeld: transcript. doi:10.14361/9783839450918
- Riegel, Christine (2017). Queere Familien in pädagogischen Kontexten – zwischen Ig-noranz und Othering. In Jutta Hartmann, Astrid Messerschmidt, Christina Thon, (Hrsg.), *Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissen-schaft. Queertheoretische Perspektiven auf Bildung – Pädagogische Kritik der Hete-ronormativität*, 13, 69–94. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich. doi:10.25656/01:17337
- Sandermann, Philipp; Wenzel, Laura & Winkel, Marek (2023). Familie und Familialität. In Tabea Scharrer, Birgit Glorius, J. Olaf Kleist & Marcel Berlinghoff (Hrsg.),

- Flucht- und Flüchtlingsforschung: Handbuch für Wissenschaft und Studium (Sonderausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung)* (S. 471–478). Baden-Baden: Nomos. doi:10.5771/9783748921905
- Suerbaum, Magdalena (2023). Frauen in Fluchtsituationen. In Tabea Scharrer, Birgit Glorius, J. Olaf Kleist & Marcel Berlinghoff (Hrsg.), *Flucht- und Flüchtlingsforschung: Handbuch für Wissenschaft und Studium (Sonderausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung)* (S. 427–435). Baden-Baden: Nomos. doi:10.5771/9783748921905
- Thoma, Nadja (2018). Sprachbiographien in der Migrationsgesellschaft. Eine rekonstruktive Studie zu Bildungsverläufen von Germanistikstudent*innen. Bielefeld: transcript. doi:10.14361/9783839443019
- Tröndle, Judith (2022). *Elternschaft und Othering. Zur Subjektivation von Paaren eines Kindes mit Behinderung*. Wiesbaden: Springer VS. doi:10.1007/978-3-658-38923-9
- Uçan, Yasemin (2022). *Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Eine qualitative Studie zu Erziehung und Elternschaft im Kontext von Migration*. Wiesbaden: Springer VS. doi:10.1007/978-3-658-37112-8

Kurzbiografie

Anja Kaschek hat mehrere Jahre für unterschiedliche Träger als Pädagogische Fachkraft in der Beratung und Begleitung von Menschen im Kontext von Asyl und Flucht*Migration gearbeitet. Seit 2022 promoviert sie an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd zu Fragen des Spracherlebens und sprachbezogener Positionierungen von Eltern im Kontext von Flucht*Migration und der Bedeutung von unterschiedlich wirkmächtigen Räumen hierbei.