



**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

Assimina Gouma¹, Maria Weichselbaum², Silvia Demmig³, İnci Dirim², Sabine Guldenschuh², Nazli Hodaie⁴, Heidi Rösch⁵ & Nina Simon⁶

Affiliation: ¹Pädagogische Hochschule Wien, Österreich, ²Universität Wien, Österreich, ³Pädagogische Hochschule Oberösterreich, Österreich, ⁴Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd, Deutschland, ⁵Pädagogische Hochschule Karlsruhe, Deutschland, ⁶Universität Leipzig, Deutschland

E-Mail: assimina.gouma@phwien.ac.at; maria.weichselbaum@univie.ac.at; silvia.demmig@ph-ooe.at; inci.dirim@univie.ac.at; sabine.guldenschuh@univie.ac.at; nazli.hodaie@ph-gmuend.de; heidi.roesch@ph-karlsruhe.de; nina.simon@uni-leipzig.de

Editorial

Nur Sprache? Zum Ineinanderwirken verschiedener Differenzdimensionen in Kontexten der Zweitsprachdidaktik

Das theoretische und methodologische Spektrum zwischen migrationspädagogischer Zweitsprachdidaktik und Intersektionalität auszuloten, ist das Anliegen der dritten Ausgabe der Vereinszeitschrift MPZD. Obwohl Sprache sowohl in der Öffentlichkeit als auch in den Bildungsinstitutionen der Migrationsgesellschaft eine zentrale Differenzkategorie ist, lassen sich Dominanz- und Diskriminierungsverhältnisse ohne die Einbeziehung weiterer Dimensionen und Kontexte nicht vertiefend analysieren. Zwar geht es in der Zweitsprachdidaktik vordergründig um (die Vermittlung einer) Sprache als Kommunikationsmittel. Da allerdings diese Tätigkeit in einem gesellschaftlichen Raum stattfindet, den verschiedene Differenzdimensionen konstituieren, gilt es deren Wirkungsweisen in der Zweitsprachdidaktik und im Unterricht zu eruieren. Dabei rücken sowohl Sprache als zentrale Differenzkategorie dieses Zusammenhangs in den Fokus als auch weitere Differenzkategorien, die auf Dominanz- und Diskriminierungsverhältnisse verweisen und aufeinander einwirken.

Intersektionale Zugänge haben ihren Ursprung in den politischen Kämpfen und Schriften des Black Feminism, der Third World Liberation Movements (Salem, 2018) und der Critical Race Theory. Das Manifest des Combahee River Collective in Boston (1981) wird häufig als eines der ersten Dokumente der intersektionalen Positionierung gesehen,

während Befreiungsbewegungen im globalen Süden den Begriff der „triple oppression“ prägten. Im offiziell deutschsprachigen Raum fand das Konzept als *travelling theory* durch migrantische Organisationen seine Fortsetzung (siehe beispielsweise FeMigra, 1994). Das theoretische Konzept der Intersektionalität wurde in den Rechtswissenschaften durch die Arbeiten von Kimberlé Crenshaw 1989 eingeführt und verzeichnet seitdem eine bemerkenswerte Expansion in zahlreichen wissenschaftlichen Disziplinen in Europa.

Zusammenhänge zwischen Sprache und *race, class, gender* etc. wurden zwar in den Sozial- und Bildungswissenschaften auch vor der Einführung des Begriffs „Intersektionalität“ zum Teil reflektiert (vgl. allgemein dazu Walgenbach & Pfahl, 2023, S. 154). Intersektionalität liefert jedoch einen spezifischen Analyserahmen, der im Forschungsfeld gesellschaftlicher Ungleichheit breit angewendet wird. Die Popularität des Konzepts in der akademischen Welt geht jedoch mit widersprüchlichen Effekten einher. Einerseits konnten durch die Offenheit des Konzepts disparate Theorietraditionen und Disziplinen integriert werden (ebd., S. 154), andererseits wurde Intersektionalität zu einem „free-floating signifier“ (Lutz 2014: 1), der unterschiedlich interpretiert und umgesetzt wurde.

Intersektionalität ist aber kein willenloses Konzept: Es bezieht sich auf konkrete Fragestellungen und Wissensbestände, die nicht nur von wissenschaftlichen Publikationen, sondern vor allem von Kollektiven engagierten Praktiker:innen informiert werden (Collins, 2019, S. 2). Als kritische Forschungsperspektive verfolgt Intersektionalität konkrete Anliegen bei der Erforschung und Bekämpfung von Ungleichheit: Die Besonderheit der intersektionalen Perspektive liegt u.a. darin, a) dass Ungleichheit und Unterdrückung über additive Modelle hinausgedacht, b) kategoriale Essentialisierungen kritisiert und c) wissenschaftliche bzw. akademische Praktiken kritisch adressiert werden. Aufbauend auf der Metapher der Straßenkreuzung formulierte Crenshaw 1989 die Kritik an dem single-issue-framework und an additiven Modellen. Der Anspruch, Herrschafts- und Diskriminierungsverhältnisse als multidimensional verschränkte Phänomene zu verstehen, bedeutet für intersektionale Zugänge, dass die Analyse über das Erfassen von Doppel- oder Mehrfachdiskriminierungen hinausgeht: „Es wird vielmehr davon ausgegangen, dass Diskriminierungsformen sich nicht verdoppeln, sondern *andere* Formen der Diskriminierung hervorbringen“ (Walgenbach & Pfahl,

2023, S. 147, H.i.O). Die intersektionale Perspektive setzt sich zudem machtkritisch mit der Wechselbeziehung zwischen Differenzkategorien und Gesellschaft auseinander (ebd.). Dadurch wird betont, dass es keinen „genuinen Kern“ der Differenzkategorien gibt, sondern ein Verhältnis zwischen Subjekten, Strukturen, Diskursen und Praktiken (re-)produziert wird: „Die Kategorie ‚Migrantin‘ ist in ähnlicher Weise wie die Kategorie ‚Frau‘ essentialisierend, und zwar in dem Sinne, dass eine ewige innere Gleichheit des Kollektivs und seiner Mitglieder behauptet wird“ (Castro Varela, 2007, S. 86, H.i.O.). Das wesentliche Merkmal des intersektionalen Paradigmas ist der machtkritische Blick auf Ungleichheiten (Walgenbach, 2012; Leiprecht & Lutz, 2005). Das Zusammentreffen des Konzepts mit der Zelebrierung der Diversität in akademischen Räumen und gesellschaftlichen Institutionen lässt jedoch eine Reihe von Bedenken aufkommen: Wird das Paradigma der Intersektionalität zu einer „Beschreibungsformel“ und zur „simple[n] Aufzählung von Differenzen“ in der neoliberalen Universität umgedeutet? (vgl. Ahmed, 2007; Erel, Haritaworn, Rodríguez & Klesse, 2007, S. 245; Walgenbach, 2012).

Sprachverhältnisse in der Migrationsgesellschaft sind mit zahlreichen Differenzkategorien und Phänomenen verschränkt und eine Reihe von Arbeiten bezieht sich inzwischen auch im Feld der Zweitsprachdidaktik explizit auf das Paradigma der Intersektionalität (Akbaba, Buchner, Heinemann, Thoma, & Pokitsch, 2022). Parallel dazu wird intersektionelles Wissen auch in Zusammenhang mit anderen Denktraditionen in zahlreichen Forschungspublikationen reflektiert (siehe exemplarisch Khakpour, 2023; Pokitsch, 2022). Mit dieser Publikation wollen wir dazu beitragen, die Auseinandersetzung mit Intersektionalität im Bereich der migrationspädagogischen Zweitsprachpädagogik voranzutreiben. Wie Patricia Collins schreibt: “We have yet to fully understand the potential of the constellation of ideas that fall under the umbrella term intersectionality as a tool for social change” (Collins, 2019, S. 2). Angesichts des wachsenden politischen Drucks auf die Bildungsrealitäten von Jugendlichen und Erwachsenen in der Migrationsgesellschaft und auf pädagogische Sprachverhältnisse sind die intersektionalen Wissensbestände und die daraus formulierte Kritik an additiven Modellen, essentialisierenden Kategorisierungen und an der universitären Verwertungslogiken für das Feld der Zweitsprachdidaktik besonders relevant.

Diesen Überlegungen und Zugängen widmen sich die folgenden vier Beiträge:

Yalız Akbaba und **Nguyen Minh Salzman-Hoang** diskutieren in ihrem Beitrag **„Intersektionalität und Sprache. Überlegungen zur Kritik an methodologischem Linguizismus“** die Kategorie Sprache als Differenzkategorie und stellen diese in den Zusammenhang der Intersektionalitätsforschung. In einem Fallbeispiel zeigen sie, wie auch linguizismuskritische Forschung hegemoniale Sprachverhältnisse reifizieren kann, weil „hegemoniale Sprachverhältnisse als subtil wirkende Wissensbestände – so wie es auch bei rassistischen, heteronormativen, ableistischen und klassistischen Wissensbeständen der Fall ist – Forschungsfelder (Diskurse, Praktiken, Artefakte, Institutionen usw.) durchziehen“ (Akbaba & Salzman-Hoang, S. 11). Die Autor*innen erinnern Forschende daran, ihre Texte selbstkritisch in dieser Hinsicht zu überprüfen und plädieren für eine größere Relevanzsetzung von Sprache als Differenzordnung.

Lisa Gulich und **Galina Putjata** widmen sich in ihrem Beitrag **„Warum ich also Deutsch schwierig gefunden habe“ – Intersektionale Perspektiven auf den Deutscherwerb in biografischen Erzählungen flucht_migrierter Lehrer:innen“** autobiografisch-narrativen Interviews, die mit acht Lehrer:innen, die aus Syrien und der Türkei geflohen sind, durchgeführt wurden. Im Zuge einer narrationsanalytischen Auswertung zeigen sie, wie verschiedene Differenzkategorien auf die Deutschaneignung wirken. Es zeigt sich, dass Deutschlernen im Kontext von Flucht- und Migrationserfahrungen insbesondere von psychischer Gesundheit und „parental status“ aber auch anderen Differenzkategorien, wie Alter, sozialer Status, Aufenthaltsstatus etc., beeinflusst wird. Im Datenmaterial finden sich zudem Aussagen wieder, die den hegemonialen und monolingualen Diskurs um Sprache in Deutschland – vor allem auch im Bildungssystem – reproduzieren und übernehmen. Die Autorinnen plädieren dafür, Intersektionalität nicht nur für die Auswertung von Datenmaterial, sondern für den gesamten Forschungsprozess aufzugreifen und machtkritisch damit umzugehen.

Ines Teresa Winkler analysiert in ihrem Beitrag **„Deutschlehrbücher als Pseudo-Nudges. Eine Analyse anhand berücksichtigter Mehrsprachigkeit in Deutschlehrbüchern für die Mittelschule“** dreizehn approbierte Deutschlehrbücher für die Mittelschule hinsichtlich der berücksichtigten Mehrsprachigkeit und erkennt darin Pseudo-Nudges, da sie die Mehrsprachigkeit als gesellschaftlichen Sonderfall deklarieren

und das Deutsche inklusive der Varietäten als Norm festschreiben. Durch die Integration einer key-incident-Analyse in die Kritische Diskursanalyse gelingt es ihr, einzelne sprachliche Elemente (wie die Pronomen „wir“ und „unser“, Mehrsprachigkeit, Dialekt und den Vergleich der Varietäten) innerhalb der Deutschlehrbücher zu betrachten. Die Ergebnisse zeigen, dass durch Sprache Othering-Prozesse ausgelöst werden, die zu einer Diskriminierung mehrsprachiger Schüler:innen führen und letztendlich die Konstruktion einer gesellschaftlichen Monolingualität deutlich werden lassen.

In ihrem Beitrag **„Elternarbeit in der Kita der Migrationsgesellschaft – Eine Untersuchung sprachbezogener Phänomene in der Zusammenarbeit von Eltern und Kita-Fachpersonal aus migrationspädagogischer Perspektive“** stellt **Alexandra Rösner** die bisweilen scheiternde Kommunikation zwischen Elementarpädagog:innen und Eltern mehrsprachiger Kinder im Alltag einiger Kindertagesstätten in Sachsen in den Mittelpunkt und schließt damit eine Lücke in der machtkritischen Forschung im frühpädagogischen Kontext. Anhand durch Interviews mit Pädagog:innen wie auch Familienmitgliedern der Kinder gewonnenem Datenmaterial erläutert die Autorin, wie in manchen Situationen entlang natio-ethno-kulturell-lingualer Differenzlinien diskriminierende (Sprach-)Handlungspraktiken wirksam werden. Letztlich plädiert Alexandra Rösner für Aus-, Fort- und Weiterbildungen des elementarpädagogischen Personals, sodass von Marginalisierung Betroffene bzw. Bedrohte auch ermächtigte Subjektpositionen besetzen können.

Ein großer Dank der Herausgeberinnen gilt an dieser Stelle schlussendlich allen Beteiligten, die beim Entstehen der dritten Ausgabe der Zeitschrift „Migrationspädagogische Zweitsprachdidaktik“ maßgeblich beteiligt waren. Wir wünschen allen Leser:innen eine anregende Lektüre.

Literatur

- Ahmed, Sara (2007). The language of diversity. *Ethnic and racial studies*, 30 (2), 235-256.
- Akbaba, Yalız; Buchner, Tobias; Heinemann, Alisha; Thoma, Nadja & Pokitsch, Doris (2022). *Lehren und Lernen in Differenzverhältnissen. Interdisziplinäre und Intersektionale Betrachtungen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Castro Varela, María do Mar (2007). *Unzeitgemäße Utopien. Migrantinnen zwischen Selbsterfindung und gelehrter Hoffnung*. Bielefeld: transcript.
- Collins, Patricia H. (2019). *Intersectionality as Critical Social Theory*. New York, USA: Duke University Press.
- Combahee River Collective ([1977] 1981). A Black Feminist Statement. In Cherrie Moraga & Gloria Anzaldúa (Eds.), *This Bridge Called my Back: Writings by Radical Women of Color* (S. 210–218). New York: Persephone Press.
- Crenshaw, Kimberlé W. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989 (1), 139–167. Verfügbar unter: <https://chicagounbound.uchicago.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1052&context=ucfl> [07.10.2024].
- Erel, Umut; Haritaworn, Jinthana; Rodríguez, Encarnación G. & Klesse, Christian (2007). Intersektionalität oder Simultaneität?! – Zur Verschränkung und Gleichzeitigkeit mehrfacher Machtverhältnisse – Eine Einführung. In Jutta Hartmann; Christian Klesse; Peter Wagenknecht; Bettine Fritzsche & Kristina Hackmann (Hrsg.), *Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht* (S. 239–250). Wiesbaden: VS Verlag.
- FeMigra (1994). Wir, die Seiltänzerinnen. Politische Strategien von Migrantinnen gegen Ethnisierung und Assimilation. In Cornelia Eichhorn & Sabine Grimm (Hrsg.), *Gender Killer. Texte zu Feminismus und Politik* (S. 49–63). Berlin.
- Khakpour, Natascha (2023). *Deutsch-Können. Schulisch umkämpftes Artikulationsgeschehen*. Weinheim: Beltz Juventa.

- Leiprecht, Rudolf & Lutz, Helma (2005). Intersektionalität im Klassenzimmer: Ethnizität, Klasse, Geschlecht. In Rudolf Leiprecht & Anne Kerber (Hrsg.), *Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch* (S. 218–234). Schwalbach im Taunus: Wochenschau-Verlag.
- Lutz, Helma (2014). Intersectionality's (brilliant) career – how to understand the attraction of the concept? *Working Paper Series "Gender, Diversity and Migration"*, 1 (1), 1–19. Verfügbar unter: <https://d-nb.info/1124539840/34> [06.10.2024].
- Pokitsch, Doris (2022). *Wer spricht? Sprachbezogene Subjektivierungsprozesse in der Schule der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Salem, Sara (2018). Intersectionality and its discontents: Intersectionality as traveling theory. *European Journal of Women's*, 25 (4), 403–418.
- Walgenbach, Katharina & Pfahl, Lisa (2023). Intersektionalität. In Thorsten Bohl; Jürgen Budde & Markus Rieger-Ladich (Hrsg.), *Studienbuch: Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (S. 145–162). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Walgenbach, Katherina (2014). *Heterogenität–Intersektionalität–Diversity in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: UTB/Budrich.
- Walgenbach, Katharina (2012). Intersektionalität - eine Einführung. Verfügbar unter: <http://portal-intersektionalitaet.de/theoriebildung/ueberblickstexte/walgenbach-einfuehrung/> [07.10.2024].

Kurzbiografien der Beitragenden

Silvia Demmig ist Hochschulprofessorin für Didaktik-Methodik Deutsch als Zweitsprache an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich. Sie arbeitet u.a. zu Mehrsprachigkeit, Testen und Prüfen von Wissenschaftssprache im Fach Deutsch als Fremdsprache sowie Kompetenzen von Lehrenden in Deutsch als Fremd-/Deutsch als Zweitsprache.

İnci Dirim ist Deutschlehrerin, Übersetzerin, Germanistin, Erziehungswissenschaftlerin und seit März 2010 Universitätsprofessorin für Deutsch als Zweitsprache an der

Universität Wien. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Deutsch als Zweitsprache, bildungswissenschaftliche Zugänge (zum Fach) und Didaktik der Mehrsprachigkeit.

Assimina Gouma ist Hochschulprofessorin am Institut für Urban Diversity Education (I:UDE) an der Pädagogischen Hochschule Wien Sie arbeitet u.a. zu Linguizismus, Intersektionalität, Segregation und Eltern im Bildungsbereich.

Sabine Guldenschuh ist Senior Scientist am Fachbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache der Universität Wien und wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit der Universität Flensburg. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Lehrer:innenbildung (in) der Migrationsgesellschaft, Mehrsprachigkeit im Bildungskontext und Sprachdiagnostik.

Nazli Hodaie arbeitet an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd u.a. zu folgenden Schwerpunkten: Literatur der Postmigration, (literarische) Mehrsprachigkeit, subjektivierungskritische Perspektiven auf Literatur und Literaturdidaktik (Fokus „Migration und Flucht“) sowie Kritik des Okzidentalismus.

Heidi Rösch war bis zur Rente 2020 Professorin am Institut für deutsche Sprache und Literatur der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind poetische Mehrsprachigkeit, Migrationsliteratur und literarisch-sprachliche Bildung, Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft sowie Deutsch als Zweitsprache und mehr sprachliche Bildung.

Nina Simon ist Juniorprofessorin für DaF/DaZ mit dem Schwerpunkt Kulturstudien am Herder-Institut der Universität Leipzig und arbeitet zu DaFZ-Fragestellungen sowie solchen der Deutschdidaktik und der Kulturellen Bildung in der Tradition der Cultural Studies.

Maria Weichselbaum ist Senior Scientist am Institut für Germanistik, Fachbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Wien und arbeitet u.a. zu sprachlicher Bildung und Sprachförderung im Elementarbereich sowie zu sprachlichem Input und Sprachaneignung bei ein- und mehrsprachigen Kindern und deren sprachlichem Handeln im Kindergarten und zu Hause.

Yalız Akbaba¹ & Nguyen Minh Salzmänn-Hoang²

Affiliation: ¹Institut für Schulpädagogik, Philipps-Universität Marburg, Deutschland, ²Institut für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache, Universität Duisburg-Essen

E-Mail: yaliz.akbaba@uni-marburg.de; minh.salzmänn-hoang@uni-due.de

Intersektionalität und Sprache. Überlegungen zur Kritik an methodologischem Linguizismus

Abstract Deutsch

Sprache (lies: hegemonic language) ist inhärent intersektional, was in der vorgelegten Rundschau über kritische Forschung zu Sprache als Differenzordnung ausweislich wird. Sprache als Differenzordnung wurde in allgemeinen Theoretisierungen zu Differenz und Ungleichheit dagegen als Nachzüglerin aufgenommen, und ihr Platz in Debatten um Intersektionalität scheint eher randständig. Hieran schließt das Kernanliegen unseres Beitrags an, in dem wir mit dem Begriff des methodologischen Linguizismus die Bezeichnung für die machtkritische Inaugenscheinnahme von Wahrnehmungs- und Deutungsmustern von hegemonialen Sprachverhältnissen vorschlagen, die auch innerhalb von sich machtkritisch verstehenden Forschungsprozessen sprachideologische Wissensbestände reproduzieren.

Abstract English

(Hegemonic) Language is inherently intersectional, as is evident in this review of critical research on language as an order of difference. Language as an order of difference, on the other hand, has been a latecomer to general theorizations on difference and inequality, and its place in debates on intersectionality seems rather marginal. This is where the core concern of our contribution comes in, in which we propose the term methodological linguisticism as a term for the power-critical examination of patterns of perception and interpretation of hegemonic language relations, which also reproduce linguistic ideological knowledge within research processes that understand themselves as power-critical.

Schlüsselwörter: *Übersetzung, Rassismus, Diskriminierung, Kiezdeutsch, Bildung*

Keywords: *Translation, racism, discrimination against, German ethnolect, education*

1. Einleitung

Intersektionalität ist in den letzten 20 Jahren in der Erziehungswissenschaft zu einem prominenten Konzept avanciert, nachdem es durch Vertreter:innen des Schwarzen Feminismus und deren Analysen zu spezifischen Verflechtungen von Sexismus und Rassismus (Davis, 1971; Lorde, 1984; Crenshaw, 1989) eingeführt wurde. Kernanliegen von Intersektionalität ist, innerhalb von machtkritischen Ansätzen, die bestimmte Ungleichheitskategorien fokussieren, eine analytische Aufmerksamkeit für weitere, gleichzeitig wirksame Unterdrückungssysteme zu erhalten.

Die Verknüpfung von Intersektionalität mit Sprache als machtvoller Differenzkategorie lässt sich zunächst aus zwei Richtungen denken: Zum einen stellt sich die Frage, inwiefern sich Intersektionalität als Analysekonzept ins Feld über linguizismuskritische Forschung übersetzt hat. Wie intersektional ist linguizismuskritische Sprachforschung? Zum anderen stellt sich die Frage andersherum, also inwiefern und welche Rolle Sprache als machtvolle Differenzordnung in intersektionaler Forschung spielt.

In Bezug auf die Frage nach der Relevanz von Intersektionalität im Feld linguizismuskritischer Forschung lässt sich zeigen, dass diese bereits durch die theoretischen Anleihen der Linguizismuskritik¹ aus den Post- und Decolonial Studies Verschränkungen insbesondere zwischen Sprachenverhältnissen und Race, und darüber hinaus weitere Verschränkungen aufweisen (u.a. Thoma, 2022; Khakpour, 2023). Dagegen lassen sich zum Stellenwert von Sprache als Differenzordnung in nicht explizit linguizismuskritisch ausgerichteter Forschung weniger genaue Aussagen treffen. Sprache als Differenzordnung wurde in allgemeinen Theoretisierungen zu Differenz und Ungleichheit als Nachzüglerin aufgenommen, und ihr Platz in Debatten um Intersektionalität scheint eher randständig.

¹ Damit bezeichnen wir die kritischen Analyseperspektiven auf Linguizismus, wie sie mit Dirim (2010) im deutschsprachigen Raum etabliert wurden. Diese verstehen Linguizismus als „spezielle Form des Rassismus, die in Vorurteilen und Sanktionen gegenüber Menschen, die eine bestimmte Sprache bzw. eine Sprache in einer durch ihre Herkunft beeinflussten spezifischen Art und Weise verwenden, zum Ausdruck kommt“ (ebd., S. 91).

An diese Leerstelle schließt das Kernanliegen unseres Beitrags an, in dem wir mit Überlegungen zur Kritik an methodologischem Linguizismus für die größere Relevanzsetzung von Sprache als Differenzordnung argumentieren.

Mit dem Begriff des methodologischen Nationalismus (Wimmer & Glick-Schiller, 2002) wird

„Kritik an Studien und Denkweisen bezeichnet, die das Konzept der Nation unreflektiert und selbstverständlich als gewissermaßen natürliche Analyse-, Strukturierungs- und Darstellungskategorie des Gesellschaftlichen verwenden und Gesellschaft in einem epistemischen Automatismus als Nation(-alstaat) denken.“ (Steinbach, Shure & Mecheril, 2020, S. 27)

Analog dazu schlagen wir mit dem Begriff des *methodologischen Linguizismus* die Bezeichnung für die machtkritische Inaugenscheinnahme von selbstverständlichen, weil so stark internalisierten Wahrnehmungs- und Deutungsmustern von hegemonialen Sprachverhältnissen vor, die innerhalb von Forschungsprozessen sprachideologische Wissensbestände reproduzieren. Anzunehmen ist, dass hegemoniale Sprachverhältnisse als subtil wirkende Wissensbestände – so wie es auch bei rassistischen, heteronormativen, ableistischen und klassistischen Wissensbeständen der Fall ist – Forschungsfelder (Diskurse, Praktiken, Artefakte, Institutionen usw.) durchziehen und von Forschenden im Forschungsprozess potenziell reifiziert werden können. Die epistemische Reproduktion linguizistischer Wissensbestände in und durch Forschung können wir nicht als weitflächiges Phänomen nachzeichnen. Wir zeigen stattdessen anhand eines Fallbeispiels exemplarisch, wie sich eine solche Reifikation von hegemonialen Sprachverhältnissen durch Forschung vollziehen kann, und dies auch dann, wenn sich diese Forschung dezidiert machtkritisch verortet. Ziel der Re-Analyse ist (eigentlich) nicht Läuterung oder Selbstanklage. Vielmehr folgen wir den Ausführungen von Purtschert und Meyer (2010), die als Konsequenz aus der nicht abschließbaren Erfassung von zeitgleichen und unterschiedlich gelagerten Unterdrückungssystemen die Forschenden daran erinnern, selbstkritisch nach den eigenen theoretischen Ausschlüssen zu fragen, wiederum ohne den Anspruch, diese abschließend benennen zu können.

Zum Aufbau des Beitrags: In Abschnitt 2 nehmen wir Begriffsklärungen vor. Wir legen unser Verständnis von Intersektionalität als Analysekonzept unter Berücksichtigung seiner politisch-theoretischen Genealogie und Kritiken an Tendenzen seiner de-politisieren-

den Vereinnahmung dar. Sprache fassen wir als Differenzordnung, wofür wir soziolinguistische und linguizismuskritische Perspektiven als Grundlegung dieses Verständnisses zusammentragen. Abschnitt 3 ist eine unabgeschlossene Rundschau über linguizismuskritische Forschungen, die intersektionale Wechselwirkungen explizit und auch implizit untersuchen. Aktuell als wesentlich geltende gesellschaftliche Strukturkategorien wie Race, Class, Dis/ability und Geschlecht erweisen sich in den Forschungen als verwoben mit Sprachverhältnissen, wenngleich die Strukturkategorien unterschiedlich stark vertreten sind. Abschnitt 4 unternimmt die Re-Analyse eines ethnografischen Protokolls einer Unterrichtsszene aus einer eigenen Studie (Akbaba, 2017). In dieser Studie wurde die Unterrichtsszene im Hinblick auf Migrationshintergrund als Macht/Wissen-Komplex analysiert. Wir arbeiten heraus, wie sowohl im Protokoll als auch in der ursprünglichen Analyse die Differenzordnung Sprache in ihren mannigfaltigen Bezügen nicht erkannt wurde, und stattdessen die mehrschichtige Unterdrückungskonstellation, der die Schüler:innen unterworfen werden, im Forschungsprozess zementiert wurde. Abschnitt 5 resümiert die Ergebnisse mit Blick auf die Öffnung intersektionaler Forschung für die Kritik an linguizistischen Wissensbeständen.

2. Begriffe

Wir entfalten zunächst unser Verständnis von Intersektionalität und den zentralen Debatten um sie. Die politische Genealogie von Intersektionalität zu würdigen, erscheint uns zentral, insofern akademische Diskurse das Konzept aus politischen Bewegungen importiert haben. Dann legen wir entlang von Linguizismusforschung und kritischer Soziolinguistik dar, inwiefern über Sprache hegemoniale Verhältnisse strukturiert und legitimiert werden. Abschnitt 2.3 zieht ein Zwischenfazit über Sprachverhältnisse als in der Intersektionalitätsforschung randständige Differenzordnung.

2.1 Intersektionalität als Analysekonzept

Die Einführung des Begriffs der Intersektionalität lässt sich in die USA der 1970er-Jahre verorten. Vertreter:innen des Schwarzen Feminismus und weitere Feministinnen wie bell hooks, Angela Davis, Audre Lorde, Barbara Smith, Kimberlé Crenshaw, Patricia Hill Collins oder The Combahee River Collective (vgl. die Zusammenführung in Kelly, 2022)

kritisieren an *weißen* feministischen Bewegungen deren Beschränkung auf die Bedürfnisse der *weißen* Mittelschichtsfrau (ebd., S. 9), während sie vorgeben, für alle Frauen zu sprechen. Dabei stellen die Wissenschaftlerinnen, Aktivistinnen und Juristinnen ihre Arbeit in eine würdigende Verbindung zu den Verdiensten der Vorkämpferinnen des 19. Jahrhunderts, versklavte Frauen wie Sojourner Truth, die unter widrigen Bedingungen öffentlich den fehlgeleiteten *weißen* Feminismus und seine Verstrickung in die Fortführung von Sexismus und Rassismus gegenüber Schwarzen Frauen anprangerten, und als Sprachrohre soziale Bewegungen initiierten und anführten (hooks, 2023, S. 175f.).

(Nicht ganz) vergleichbare Debatten in der BRD gingen von Migrantinnen, Schwarzen Deutschen und jüdischen Frauen, Frauen mit Behinderungen („Krüppelfrauen“, Marzell, 2020) als Interventionen in die deutsche – ebenfalls *weiß* dominierte – Frauenbewegung aus. Wie Walgenbach (2012) in ihrem Überblick nachzeichnet, waren auch hier die Intersektionen von Rassismus und Sexismus zentrale Themen, etwa in Bezug auf Aufenthaltsrechte, sexistische Verfolgung als Asylgrund, Vergewaltigung und Lesbendiskriminierung, Reproduktionsarbeit durch Migrantinnen aus dem Süden und Osten, Tokenisierung in Frauenprojekten. Auch Zusammenwirkungen von Geschlecht und Disability wurden in Bezug auf fehlende Barrierefreiheit in der Frauenbewegung, der Verweigerung von Geschlechtsidentität für als behindert kategorisierte Frauen und in den Diskursen um Abtreibung und Sterilisation beleuchtet (vgl. ebd., S. 5f.).

Der Ausgang von Intersektionalität liegt also in emanzipatorischen feministischen Bewegungen und ihrem Kampf für die Berücksichtigung von durch Rassismus, Antisemitismus, Ableismus und Heteronormativität marginalisierten Menschen *innerhalb* bestehender hegemonialer feministischer Diskurse. Purtschert und Meyer (2010) plädieren daher dafür, ins Grundverständnis des intersektionalen Paradigmas eine selbstreflexive Offenheit für weitere Interventionen aufzunehmen: „Die Haltung der Selbstkritik besteht also darin, nach den eigenen theoretischen Ausschlüssen zu fragen, ohne den Anspruch zu erheben, diese abschließend benennen zu können“ (ebd., S. 135f.). Hierin steckt auch ein Hinweis auf einen sinnvollen Umgang mit der Frage nach der Begrenzung der Anzahl oder der Fixierung der Kategorien: Dies ist unmöglich, wenn wir von Kategorien als konstruiert und nicht als essentialistisch vorhanden ausgehen, was in der Folge bedeutet, dass sich Kategorien wandeln oder neue hinzukommen können, und sich so neue Unterdrückungssysteme formatieren können. Die politische Schließung eines Kategoriensystems

ist kontraproduktiv für eine Intersektionalitätsforschung, die sich der epistemologischen Verstrickung in Machtverhältnisse reflexiv gewahr ist (ebd., S. 131).

Als Analysekonzept macht Intersektionalität dann aus, dass mit ihr *Wechselwirkungen* sowohl zwischen solchen Kategorien als auch zwischen den Ebenen² von sozialer Ungleichheit rekonstruiert werden (Bronner & Paulus, 2021, S. 88ff.). Dies ernst nehmend wird Diskriminierung nicht als Summe von parallel nebeneinander wirkenden und isoliert betrachtbaren Herrschaftssystemen (z.B. Sexismus, Rassismus) verstanden, sondern vielmehr als spezifisches Resultat ihrer gegenseitigen Bedingung und komplexen Verschränkung miteinander. So wird der Blick auf die Spezifität einer verstärkten Mehrfachdiskriminierung (z.B. von Schwarzen Frauen) im Hinblick auf ihre Funktion analysiert, hegemoniale Ordnungen zu stabilisieren. Neben der kritischen Erklärung von Erfahrungen bestimmter Subjektpositionen bietet das Konzept auf der Ebene von Wissensproduktion Anchlüsse für methodologische Kritik, wie wir in Abschnitt 4 ausführen werden.

Intersektionalität entstand als explizit politisch-programmatisches Konzept zur Analyse und Überwindung von Diskriminierungen. „Unsere Lebensbedingungen entstehen aus der Synthese dieser Unterdrückungsformen“ (The Combahee River Collective, 2022/1977). Der Einzug von Intersektionalität als Paradigma in wissenschaftliche Diskurse wird daher von Kritik an *Vereinnahmung und Kommodifizierung* begleitet. Die Gefahr besteht, dass die *weiße* Academia von Intersektionalität als Boom profitiert (Chebout, 2011, S. 55f.; Erel, Haritaworn, Gutiérrez Rodríguez & Klesse, 2007, S. 239; Castro Varela & Dhawan, 2015, S. 314, zit. n. Walgenbach, 2012, S. 10), und dabei das Konzept de-politisiert. So würden Rassismusanalysen relativiert, akademisch ohnehin prekär angestellte Vertreter:innen verdrängt, und situiertes Wissen von Personen, die von intersektionaler Diskriminierung betroffen sind, als prä-theoretische Erfahrungsberichte abgewertet werden (Erel et al., 2007, S. 247; Chebout, 2011, S. 56, zit. n. Walgenbach, 2012, S. 10). Diese Kritik lässt sich für uns so deuten, dass Intersektionalitätsforschung einen verwässerten und für die *weiße* Academia verdaulichen Ersatz für Forschung darstellt, weil sie nicht ‚Rassismus‘ als Problematisierungskategorie im Titel trägt (Gutiérrez

² Wir denken hier etwa an Möglichkeiten ‚vertikaler‘ Differenzierung von sozialer Ungleichheit wie die Unterscheidung zwischen Struktur-, Identitäts- und Repräsentationsebene (Degele & Winker, 2007) oder zwischen struktureller, institutioneller und interaktiver Diskriminierung (Dirim & Mecheril, 2018).

Rodríguez, 2011). *Weiß*e Akademiker:innen können sich Wissensbestände aus subversiven sozialen Bewegungen aneignen und unter einem Label, das durch die zentrale Metapher der Kreuzung ein ‚Mehr‘ an Analyse proklamiert, neu auflegen und kapitalisieren.

Die auf diese Weise stattfindende eurozentristische Vereinnahmung von Intersektionalität läuft auf perfide Weise den Kernideen des Konzepts zuwider, die ja die Unsichtbarmachung von Schwarzen Frauen und ihren Beiträgen zu feministischen Kämpfen skandalisierte, sich gegen Mehrfachdiskriminierung marginalisierter Frauen einsetzte – und all das unter Bedingungen von Rassismus durch *weiße* Frauen und kontinuierlichem Patriarchat auch von Schwarzen Männern. Der Eurozentrismus der deutschen Intersektionalitätsforschung zeige sich auch daran, dass soziale Ungleichheit als Konsequenz des Kolonialismus und internationaler Arbeitsteilung und Ausbeutung vernachlässigt werde (Castro Varela & Dhawan, 2015, S. 317ff.; Walgenbach, 2012, S. 10).

2.2 Sprach(en)verhältnisse als Differenzverhältnisse: Linguizismus

Ausgehend davon, dass Intersektionalität auf die Analyse von Diskriminierung abzielt, nehmen wir zunächst eine Verhältnisbestimmung zwischen Diskriminierung und dem Differenzmerkmal Sprache vor. Grundlegend für unsere pädagogische Auseinandersetzung ist dabei das Verständnis von Diskriminierung als unterscheidende Benachteiligung, die nicht in singulären, zufälligen Konstellationen aufgeht, sondern entlang von „allgemein verfügbaren gesellschaftlichen Unterscheidungsweisen“ (Dirim & Mecheril, 2018, S. 46). Die in der Diskriminierung angelegte epistemologische Operation der Unterscheidung führt dann ein asymmetrisch angelegtes dualistisches Verhältnis bei der Relevanzsetzung bestimmter Marker zwischen den Unterschiedenen ein (Luhmann, 1990; Gomolla & Radtke, 2009, S. 15). Ein herangezogenes Kriterium erzeugt so auf der einen Seite die unmarkierte Norm und auf der anderen Seite die qua Abweichung definierte(n) deprivilegierte(n) Gegenposition(en). In dieser Hinsicht ‚qualifiziert‘ sich die linguizistische Relevanzsetzung von Sprache als sehr produktive Ressource für Diskriminierung: Auf den Spracherwerbsprozess bezogen stehen sich Marker wie ‚*native speaker*‘ und Zweitsprachler:innen gegenüber, während bei der Anzahl von beherrschten Sprachen das monolinguale Aufwachsen (trotz faktisch weit verbreiteter Mehrsprachigkeit) als

Norm gilt. Mit Blick darauf, welche Sprache als legitim gilt, ergeben sich (je nach angewandter sprachwissenschaftlicher Definitionseinheit) weitere Gegensatzpaare von Sprachformen und -modi, deren hierarchische Stellung auch die Personen betrifft, die sie nutzen: Standardvarietät/ ‚Standardsprache‘ vs. Dialekt/Ethnolekt, Amtssprache vs. Migrationssprachen, Kolonialsprache vs. indigene Sprachen, Schriftsprache vs. gesprochene Sprache, Lautsprache vs. Gebärdensprache, Bildungssprache vs. Umgangssprache. Sowohl Normen als auch sich daraus ableitende Abweichungen sind historisch gewachsene gesellschaftliche Konstruktionen. Die Erhebung einer bestimmten Form des Sprechens zur ‚richtigen‘ und ‚gültigen‘ und damit einhergehende Bestrebungen zur Vereinheitlichung wirken, mit Bachtin gesprochen, stets „im Milieu der faktischen Rede*vielfalt*“ (Bachtin, 1979, S. 165, Hv. i.O.). In diesem Spannungsverhältnis zwischen deskriptiver Festschreibung und fluider Realität bewegt sich sprachwissenschaftliche Forschung: So beteiligte sich die Koloniallinguistik rege an der Abwertung indigener Sprachen zugunsten der Legitimation gewaltvoller Durchsetzung von Kolonialsprachen (Irvine, 2008). Später trug die Entwicklung einer kritischen Soziolinguistik mit ihrer Abkehr von präskriptiven Ansätzen zur Analyse von (seit jeher bestehender!) sprachlicher Variation als sozialem Index, als Ausdruck gesellschaftlicher Praxis und schließlich als soziales Kapital (Spitzmüller, 2022) bei, dessen Zugänglichkeit und Kontrolle hegemonialen Interessen unterliegen. Deshalb kommt ein modernes linguistisches Einführungswerk zu „Standardsprache und Variation“ (Dürscheid & Schneider, 2019) nicht umhin, auf historische Standardisierungsprozesse und in ihnen wirkende Standardsprachideologien hinzuweisen. Angesichts der Unmöglichkeit einer empirischen Definition sind es ebensolche Ideologien, die den Mythos der korrekten, idealtypischen und daher ‚rein‘ zu haltenden Standardsprache (Hinnenkamp, 2010; Lippi-Green, 2011; Cameron, 2012) aufrechterhalten. Daran anschließend wird unter dem Konzept *native speakerism* (Holliday, 2006) Kritik an der Virulenz vieler widerlegter Legenden zum Spracherwerb geübt, die durch die Verwendung des Bildes der ‚Muttersprache‘ biologisierenden und rassistischen Ausschlüssen Vorschub leisten (Springsits, 2015; Knappik, 2016; Khakpour, 2016). Analog dazu ist auch die Vorstellung von gesellschaftlicher und individueller Einsprachigkeit als Normalfall als unhaltbarer Mythos mit Ursprung in der Nationen- und Staatenbildung zu sehen (Lüdi, 1996), der zur Abwertung migrationsbedingter Mehrsprachigkeit sowie hybrider und translingualer Sprachpraktiken führt (Weichselbaum, Simon, Demming, Dirim,

Gouma, Guldenschuh, Hodaie & Rösch, 2022). Nicht zuletzt ist überhaupt die Vorstellung von einzelnen, als Entitäten gefassten und namentlich bezeichneten Sprachen eine außerlinguistische Konstruktion (Wandruszka, 1979; Derrida, 2011; Otheguy, García & Reid, 2015).

So konstruiert Sprachenverhältnisse auch sind, so real wirken sie, wie die (Vor-)Arbeiten der Linguizismuskritik dies insbesondere für pädagogische Zusammenhänge umfassend erarbeitet haben. Solche Theoretisierungen von sprachlichen Differenzverhältnissen bieten Dirim (2016), Dirim, Knappik und Thoma (2018), Hawlik und Dirim (2022), Füllekruss und Rühlmann (2023) sowie Natarajan (2023), die über Differenzierungen und Verbindungen zwischen Rassismus, Linguizismus und Staatsbürgerschaft jeweils Mechanismen der Relevanzsetzung von Sprache, *auch und gerade in ihrer intersektionalen Komplexität*, für machtvoll linguizistische Hierarchisierungen aufzeigen. So gilt es, die Wirkungen dieser Differenzordnung in Form von Ausschlüssen aus sozialen Räumen und Einschreibungen in Körpern, aber auch in pädagogischen und forschenden Kontexten weiter zu untersuchen.

2.3 Zwischenfazit – Intersektionalitätsforschung in der Erziehungswissenschaft: Sprachlos?

Riegel (2022, S. 5) datiert den Einzug von Intersektionalität als Forschungsperspektive in die deutschsprachige Erziehungswissenschaft um die Jahrtausendwende. Als Einzugsgebiete nennt sie allgemeine erziehungswissenschaftliche Diskurse, Soziale Arbeit und diskriminierungskritische Bildungsarbeit (vgl. Al-Addous & Özlan, 2022). In ihrem Überblick, wie auch in den Arbeiten anderer Autor:innen (Bührmann, 2009; Lutz, Vivar & Supik, 2010; Biele Mefebue, Bührmann & Grenz, 2022), fällt auf, dass Sprache als Differenzordnung keine prominente Rolle einnimmt. Eine Leerstelle in Bezug auf Sprache stellt bell hooks bereits bezogen auf die Anfänge von intersektionalem Denken des Schwarzen Feminismus fest:

„When advocates of feminism first spoke about the desire for diverse participation in women’s movement, there was no discussion of language. It was simply assumed that standard English would remain the primary vehicle for the transmission of feminist thought“ (hooks, 1994, S. 173).

In dieser Kontinuität blieb eine explizite Nennung von Sprache in einschlägigen sozialwissenschaftlichen Matrizen, die relevante Ungleichheitskategorien theoretisch begründet auflisten und Differenz- und Ungleichheitsverhältnisse konzeptualisieren, oft aus (z.B. Klinger & Knapp, 2007; Degele & Winker, 2007; Lutz & Wenning, 2001).

Dass sich Linguizismuskritik eher als Nachzüglerin im Kanon der diskriminierungskritischen Forschungslandschaft etabliert hat, weist vielleicht auf das Spezifische ihrer Nicht-Markierung und damit auf ihre spezifische Machtförmigkeit als „vermeintlich unschuldige Kategorie“ (Khakpour, 2016, S. 218) hin. Impulsgebend fokussiert die Migrationspädagogik mit ihren machtkritischen Perspektiven die Kategorie Sprache in ihren Analysen zur pädagogischen Ordnung des Feldes Schule. Darüber hinaus ist z.B. die Zielgruppe von ‚Deutsch als Zweitsprache‘ (DaZ) bzw. ‚Deutsch als weitere Sprache‘ (DaW) „facettenreichen diskriminierenden Unterscheidungen“ (Heinemann, 2022, S. 352) ausgesetzt, woraus Heinemann in ihrem Grundsatzbeitrag zum Forschungs- und Praxisfeld DaZ/DaW folgert, dass entsprechende intersektionale Fragestellungen relevant werden. Sie beschreibt vielfache Verschränkungen, etwa wie Sprache den Zugang zu privilegierten Teilen des Arbeitsmarkts über Niveaus entlang von Standardsprache beschränkt, und damit sozioökonomische Verhältnisse stabilisiert werden (ebd., S. 356). Deutsch Können wird zum Instrument nationaler Zugehörigkeitsbestimmung, und die Bewertung von Sprachfähigkeiten erfolgt entlang rassistisch codierter Zugehörigkeiten (ebd., S. 357).

Während sich die Intersektionalitätsforschung in der Erziehungswissenschaft in der Vergangenheit als eher „sprachlos“ gegenüber sprachlichen Differenzverhältnissen erwies, zeigt sich mit linguizismuskritischen Arbeiten der letzten ca. 15 Jahre eine ausgewiesene intersektionale Forschungsausrichtung.

3. Intersektionalität linguizismuskritischer Forschung

Welche Intersektionen werden im deutschsprachigen Raum in Forschungen bearbeitet, die sich neben Sprache als Differenzordnung noch auf weitere gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse beziehen? In den letzten zwei Dekaden ist eine Reihe an Studien entstanden, die zeigen, wie diskriminierende Strukturen mit Bezug auf den Zugehörigkeitsmarker Sprache mit weiteren Diskriminierungsarten zusammenwirken, verstärkt werden bzw. spezifische Diskriminierungen hervorbringen. Während viele dieser Studien einen

expliziten intersektionalen Bezug nennen (z.B. Khakpour, 2023, mit Bezug auf Race; und Thoma, 2022, mit Bezug auf Race und Religion), lässt sich im Forschungsfeld zu Sprache als Differenzordnung analog zur Beobachtung über diskriminierungskritische Forschung im Allgemeinen beobachten, dass auch in Arbeiten, die sich nicht „explizit auf das Konzept der Intersektionalität berufen, (...) die kritische Analyse und der Einbezug von gesellschaftlichen Macht- und Ungleichheitsverhältnissen in ihrer Verwobenheit eine bedeutsame Rolle“ spielt (Riegel, 2022, S. 7). Die Sortierung von Studien im Feld einer solchen Sprachforschung, die wir hier als linguizismuskritisch bezeichnen, fiel uns schwer, weil sie das Herausstellen einzelner Kategorien auf unintersektionale Weise befördert und eine Priorisierung insinuiert. Das Folgende ist der Versuch, einige der Forschungsarbeiten im Feld zu würdigen und dabei möglichst nachzuzeichnen, welche Verschränkungen mit weiteren Ungleichheitskategorien herausgearbeitet wurden.

3.1 Sprache und Race als klassisch (koloniales) Duo

Sehr prominent vertreten scheinen uns Forschungen über Sprache entlang von nation-ethno-kulturellen Differenzordnungen (u.a. Thoma & Knappik, 2015; Gouma, 2020; Putjata, 2019; Bjegač, 2020; Dean, 2020; Khakpour, 2023; teilweise auch unter Einbezug weiterer Intersektionen). Die für die Migrationspädagogik zentrale Wortschöpfung der *natio-ethno-kulturellen* Zugehörigkeit (Mecheril, 2010, S. 14) – durch Thoma (2018) zur *natio-ethno-kulturell-lingualen* Zugehörigkeit erweitert – markiert die intersektionale Perspektivierung in Bezug auf das diffuse Zusammenwirken ethnisch, kulturell und sprachlich codierter Zugehörigkeitskonstruktionen in nationalstaatlicher Logik und damit einhergehender Ein- und Ausschlüsse (vgl. u.a. Aygün-Sagdic, Bajenaru & Melter, 2015). Dabei ist im deutschsprachigen Raum die Superkategorie ‚Migrationshintergrund‘ für die Forschungen als Analysekategorie für rassifizierende Zuschreibung zentral. Hier sind sprachideologische Figuren tragend, die mit den oben dargelegten linguistischen Mythen in Verbindung stehen: Darunter die Erfindung und Privilegierung von Einsprachigkeit, die Abwertung von bestimmten Sprachen und bestimmter Mehrsprachigkeit oder die hegemoniale Stellung von Standardsprache.

In Bezug auf Sprache als benachteiligend und subjektivierend wirkende Differenzordnung in der Schule stellen Forschungsarbeiten linguizistische Platzzuweisungen von

Schüler:innen heraus: DaZ-Lernende werden als „sprachlich“ und damit auch „sozial Unterlegene“ subjektiviert (Dirim & Pokitsch, 2017, S. 97f.; Dirim & Pokitsch, 2018), deren generelle Sprachfähigkeit trainiert werden müsse (Dirim, 2015). Die diskriminierenden Wirkungen werden auf sprachideologische Deutungsmuster zurückgeführt, also etwa dass Einsprachigkeit als ideal imaginiert wird (z.B. Panagiotopoulou & Kassis, 2016), bestimmte Mehrsprachigkeit als wertvoller bewertet wird als andere und dass Migrationssprachen entwertet werden (vgl. Pokitsch, 2022; Rühlmann, 2023). Die Fähigkeit ‚Deutsch Können‘ ist mit räumlichen Sortierungspraktiken verbunden, wie Khakpour (2023) am Beispiel der Zuweisung von rassifizierten Schüler:innen auf Polytechnische Schulen in Österreich zeigt – also eine insbesondere in urbanen Regionen Österreichs als statusniedrig erachtete Schulform. Auch separat organisierte Deutschförderklassen innerhalb anderer Schulformen weisen diskriminierende Effekte auf. Aus zugehörigkeitstheoretischen Perspektiven untersucht, bergen diese die Gefahr, die dadurch separierten Lernenden als ‚Außerordentliche‘ zu stigmatisieren sowie ihre Möglichkeiten zur Teilhabe am Interaktionsraum Schule und damit ihre Wirksamkeitserfahrungen zu beschränken (Füllekruss & Dirim, 2020). Benachteiligend subjektivierende Differenzordnungen in Bezug auf Sprache werden auch an der Hochschule untersucht: So sind Wege zur Adressierung als legitime Deutschsprecher:innen für rassifizierte Studierende beschwerlich und werden verunmöglicht (Thoma, 2018). Migrationsanderen (Deutsch-)Lehramtsstudierenden wird durch die Konstruktion von Sprachperfektion Viabilität abgesprochen – ein Begriff, der im Gegensatz zu ‚Eignung‘ die Möglichkeiten der Subjektwerdung perspektiviert (Knappik, 2016) – und eine von ihnen ausgehende potentiell ausgrenzende Wirkung auf Mehrheitsangehörige zugeschrieben (Panagiotopoulou & Rosen, 2016). Unter behindernden Bedingungen im Lehrer:innenzimmer angekommen, werden von Schüler:innen gesprochene Migrationssprachen abgewertet und ausgeschlossen (Pokitsch, 2022) bzw. auch von migrationsanderen Lehrer:innen in hegemonialer Kompliz:innenschaft mit demütigender Intention gegenüber Schüler:innen angewendet (Akbaba, 2015).

Sprachliche Diskriminierung wird auch im Elementarbereich untersucht, in dem Leitungen von Kindertagesstätten linguizistisches Wissen (re-)produzieren, was in Zusammenhang mit (Nicht-)Verbleib, Zugangs- und Aufstiegsbarrieren für Fachkräfte mit ‚Migrationshintergrund‘ steht (Akbaş, 2018). In einer Pädagog:innenfortbildung zu Mehrsprachigkeit wurde untersucht, wie das erworbene Wissen *weiße* Vorherrschaft weiter stärken

kann, insofern paternalistisches und exotisierend-orientalistisches Engagement für die Mehrsprachigen zu Ersatzhandlungen für strukturelle Änderungen wird bzw. der Professionalisierungsprozess mit sprachlich marginalisiert positionierten Pädagog:innen mit symbolischer Selbsterniedrigung einhergehen kann (Salzman-Hoang, i.E.).

3.2 Sprache, Class und die unmögliche Abkopplung von Race und Dis/ability

Neben dem als sehr breit wahrnehmbaren Bereich zum diskriminierenden Zusammenwirken der Differenzordnung Sprache und Race wird auch das Zusammenwirken von Sprache und Class zum Untersuchungsgegenstand. In diesem Zusammenhang werden auch Dynamiken von Integration, Teilhabe und Ausschluss auf dem Arbeitsmarkt entlang von (de-)valorisierten und kommodifizierten Sprachfertigkeiten untersucht.³ Im Folgenden konzentrieren wir uns auf Arbeiten im Bereich Schule.

Die sozio-ökonomische Stellung von Schüler:innen stellt sich als wesentlicher Faktor für den Erfolg beim Lernen von Bildungssprache heraus (Herzog-Punzenberger, 2017). Die ihren Geltungsanspruch verteidigende „Bildungssprache“ erweist sich als Einfallstor für rassistische (Mecheril & Quehl, 2015) und klassistische (Bjegač & Holzmayr, 2022) Ausschlüsse. Bildungssprache wird in (fach-)didaktischen Diskursen als neutral und durch ihre epistemische Funktion als legitim konstruiert (ebd.), während ihre ungleichheitsreproduzierende sowie sozialsymbolische Funktion (Morek & Heller, 2012) vernachlässigt wird. Dabei ist Sprache als Eintrittskarte und „im Sinne der Indexikalität [...] als Mittel der Selbstpositionierung und der eigenen Identität“ (ebd., S. 81 mit Verweis auf die Arbeit von Preece 2009) in klassismuskritischen Überlegungen zentral.

Es liegen also auf institutioneller Ebene Befunde zur Wirkmächtigkeit von Class in Bezug auf die zentral gestellte Sprachnorm vor. Hier scheint uns diese Gleichzeitigkeit von Bedeutung: Arbeiten stellen eine Überbetonung und reflexhafte Verknüpfung von Problemdiagnosen im Feld der (Bildungs-)Sprache mit Race heraus (Bjegač & Holzmayr, 2022, S. 314). Zugleich gibt es eine Überbetonung von Class, mit der die Gefahr einhergeht, rassistische Unterscheidungspraktiken und Schlechterstellungen im Bildungssystem

³ Für einen Überblick über die Forschungslandschaft in diesem Bereich siehe: Coray & Duchêne, 2017, S. 27ff.

unsichtbar zu machen (ebd., S. 312). In beiden Fällen sehen wir die Reproduktion rassistischer Ordnungen: Im Falle der defizitären Verknüpfungen von Migration liegen sie in einer ausländerpädagogischen Manier vor. Im Falle der Überbetonung von Class wird Class instrumentalisiert, um bürgerliche Eliten von Rassismus zu distanzieren (Gutiérrez Rodríguez, Ha, Hutta, Kessé, Laufenberg & Schmitt, 2016, S. 165).

Einem solchen Unsichtbarmachen und Auspielen von Unterdrückungssystemen entgegenzutreten, ist ein Kernanliegen von Intersektionalität. Die Trennung der Kategorien in Unterabschnitte wird für unseren Text hier spürbar zum Problem, insofern längst Dis/ability als Ordnungssystem relevant geworden ist. Intersektionen zwischen Race, Class, Dis/ability und Sprache äußern sich in verschränkten, diskriminierenden Mechanismen, mit denen bestimmte Sprachfähigkeiten zum Gatekeeper für Zugänge zu formaler Bildung werden. Die daraus resultierende Diskriminierung trifft insbesondere rassifizierte Schüler:innen, aber nicht nur sie.

Die Deutschförderklasse, untersucht mit einem Raummodell (Löw, 2015) als Analyseinstrument für die Erfassung einer intersektional verräumlichten Matrix rassistischer und ableistischer (An)Ordnungen, erweist sich als Ort, an dem rassifiziert-verunfähigte Andere hervorgebracht werden (Buchner & Akbaba, 2023). Di Venanzio und Niehaus (2023) zeigen, wie das Feld der inklusiven Sprachbildung von spezifischen Antinomien zwischen Individualbezug und Orientierung an standardisierten bildungssprachlichen Anforderungen geprägt ist, die ohne differenzierte Reflexion zur übereilten Zuschreibung von (sonderpädagogischen) Förderbedarfen an mehrsprachige Kinder verleiten kann. Gut erfasst sind auch die überproportionale Überweisung von mehrsprachigen Kindern und Kindern mit Migrationshintergrund an Förderschulen, u.a. erklärbar über eine an monolingualen Sprachentwicklungsprozessen ausgerichtete Diagnostik (Deimann, 2004; Jeuk, 2013).

In Intersektionen der Differenzordnungen Sprache und Dis/ability liegt das kolonial tradierte Wissen, bestimmte Sprachen und Sprachigkeiten für höherwertige Bildung als geeignet anzusehen und andere als beschränkt und beschränkend für ihre Sprecher:innen zu erklären (vgl. Salzmänn-Hoang, i.E.; Knappik & Ayten, 2020; Knappik, 2016). Die Verknüpfung von Lernbedingungen an hegemonial bestimmte Legitimität von Sprache

schließt den Kreis zu klassistisch durchzogenen Geltungsansprüchen von Bildungssprache. Hier scheinen Verknüpfungen mit soziolinguistischen Perspektiven und der Verwicklung ihrer Theoriebestände in koloniale Kontinuitäten interdisziplinär aufschlussreiche Anschlüsse zu sein, die es sicher teilweise schon gibt (unsere Recherche mussten wir an einem Punkt begrenzen). Wir denken an die linguizistisch-klassistische Unterscheidung zwischen restriktivem und elaboriertem Code (Bernstein, 1964), die zwar zu revidieren versucht wurde; ein Umstand, der aufschlussreiche Befunde über epistemologisch machtvolle Verstrickungen von Sprachwissenschaften jedoch nicht schmälert.

3.3 Linguizismuskritik, wo bleibt dein Geschlecht?

Geschlecht scheint in Bezug auf kritische Sprachforschung im deutschsprachigen Raum vor allem in der frühen Analyse von Kritik an und sprachpolitischen Vorschlägen zu Formen gerechter geschlechtlicher Repräsentation in Sprache als *Medium* präsent zu sein (exemplarisch: ‚Das Deutsche als Männersprache‘, Pusch, 1996). In ihrer Einführung in die feministische Sprachwissenschaft teilt Samel (2000) das Feld in Beforschung von vermeintlich ‚geschlechtstypischen‘ Gesprächsstilen einerseits und die erwähnte Kritik am Sprachsystem andererseits ein. Auch wenn wir die Errungenschaften dieser Arbeiten etwa für den sprachpolitischen Diskurs um geschlechtergerechte Sprache würdigend anerkennen, erscheint uns dahingegen Forschung, die Diskriminierungen anhand der Verschränkung von Geschlecht und Sprache *als Differenzmerkmal* fokussiert, als auffällig unterrepräsentiert. Bjeगाč und Holzmayer (2022) kommen bei ihrer explizit intersektional angelegten Diskursanalyse zur Bildungssprache zu einem ähnlichen Befund und schlussfolgern, dass in den untersuchten pädagogischen (Fach-)Zeitschriften genderbezogene Differenzen von der Besonderung der Kategorie Race überdeckt würden (ebd., S. 315).

Ohne den Begriff Linguizismus zu verwenden, identifizieren Truan und Oldani (2021) in ihrer Untersuchung zum multiethnolektalen Kiezdeutsch bestimmte Sprachideologien und soziale Indexikalisierung, die sich entlang von Gender differenzieren: Der Gebrauch von Kiezdeutsch ist demnach nicht nur rassifiziert, sondern als maskulinisiert zu verstehen, weshalb die Verwendung für rassifizierte Sprecherinnen sanktioniert wird. Die Autor:innen verweisen dabei auf metalinguistische Be- und Verurteilungen ‚sprachlicher

Hygiene‘ (Cameron, 2012), denen als weiblich Gelesene besonders ausgesetzt sind. Im Rahmen der Recherche verfestigte sich der Eindruck, dass die englischsprachige Forschung in Bezug auf solche diskursiven, metapragmatischen und sprachideologiekritischen Befragungen zu Gender (exemplarisch Preece, 2009; Bridges, 2019) und – im umgekehrten Fall – queerer Untersuchung von Sprachvermittlung als „multisexual spaces“ (Nelson, 2009, zit. n. Banerjee, 2022, der dies für den DaF-Kontext unternimmt) breiter aufgestellt ist.

Riegel (2022) nennt Rassismuskritik, Postcolonial Studies, Disability Studies und die Queer Studies als macht- und hegemoniekritische Konzepte, die zur Entwicklung von Intersektionalitätsperspektiven besonders beitragen. Nach unserer Rundschau, die allerdings kein systematisches Review mit Anspruch auf Erfassung aller Forschungsarbeiten zu Linguizismus darstellt, trifft dies in Bezug auf Rassismuskritik sowie post- und dekoloniale Theorien in der Tat zu. Uns scheint die Aussage zutreffend, dass im (deutschsprachigen) Feld der Linguizismuskritik eine Verbündung mit den Disability und Queer Studies dagegen weniger sichtbar ist.

So wie Sprache als Differenzordnung mit Rassismus, Klassismus und Ableismus historisch verwoben ist, ist sie es auch mit Heteronormativität als gewachsenem Unterdrückungssystem. Produktiv könnte daher eine Hinwendung zu queer-feministischer Theorie sein, die ein Queering von Orientation(en) und damit einhergehender Desorientierung anstrebt (Ahmed, 2006). Queer begreifen wir hier zum einen als „Grundlage von theoretischen Einsprüchen gegen die Heterosexualitäts- und Normalitätsanforderungen von Gesellschaft und Wissenschaft“ (Rendtorff, 2011, S. 229, zit. nach Mörsch, 2022), und als „practices of putting a spin on mainstream representations to reveal latent queer subtexts; of appropriating a representation for one’s own purposes, forcing it to signify differently“ (Sandahl, 2003, S. 37). Perspektiven queerer Kritik auf Linguizismuskritik wären demnach potenziell dekonstruierender, resignifizierender und transnormalisierender Art.

Bis hier haben wir in den Blick genommen, inwiefern sich intersektionale Analyseperspektiven in linguizismuskritischer Forschung niederschlagen. Wir verlagern nun den Fokus auf die Frage, welchen Stellenwert linguizistische Relevanzsetzungen von Sprache in Forschungen haben (können), die nicht explizit linguizismuskritisch perspektiviert sind.

Festgestellt hatten wir, dass Sprache als Differenzordnung in allgemeinen Theoretisierungen zu Differenz und Ungleichheit als Nachzüglerin aufgenommen wurde, und ihr Platz in Debatten um Intersektionalität eher randständig scheint. Aus diesem Grund und vor dem Hintergrund der dargelegten Wirkmächtigkeit und Subtilität von Sprache als Differenzordnung scheint das Argument plausibel, dass Reproduktionen von linguizistischen Wissensbeständen während des Forschungsprozesses potenziell gegeben sind.

Im Folgenden arbeiten wir anhand eines Beispiels aus der eigenen Forschung heraus, wie wirkmächtig hegemoniale Sprachordnungen sind, vor deren Reproduktion auch diskriminierungskritische Forschung in ihren Erhebungs- und Auswertungsprozessen nicht gefeit ist. Darauf aufbauend wollen wir für den Begriff des methodologischen Linguizismus argumentieren, der die potenzielle Übernahme von Sprachideologien im Zuge epistemologischer Prozesse von Forschung kritisch in Augenschein nimmt.

4. Intersektionale Übungen: Re-Analysen diskriminierungskritischer Forschung

Die Theoretisierung des Konzepts des methodologischen Linguizismus geht auf eine Re-Analyse von Daten aus einer eigenen Studie zurück und ist entsprechend tentativ zu verstehen. Im Folgenden zeichnen wir den Lernprozess nach, den die Re-Analyse einer Unterrichtssituation vor dem Hintergrund der Primäranalyse ermöglicht hat. Es stellt eine intersektionale Übung dar, insofern im Zuge von machtkritischen Analysen die zunächst übersehenen, weiteren Elemente von Unterdrückungssystemen die Schließung des Blicks sichtbar machen.

Das ethnografische Protokoll einer Unterrichtsszene (Akbaba, 2017, S. 126), auf das wir uns beziehen, stammt aus einer Studie, in der es um die Frage ging, inwiefern sich die widersprüchlichen Bedeutungen von ‚Migrationshintergrund‘ – als Defizitmarker auf der einen Seite und als von migrationsveränderten Professionellen zu verwertende Ressource auf der anderen Seite – auf das professionelle Handeln in Schule und Unterricht niederschlagen, und welche Widerstandspraktiken in der Verhandlung der Situationen erkennbar sind. Ein zentrales Ergebnis ist, dass auch vor dem Hintergrund einer diskursiven ‚Wertschätzung‘ von migrationsanderen Lehrer:innen, deren migrationspezifische Kompetenzen strukturell verhindert, in Diskreditierungszusammenhänge gestellt oder gar für ausschließende Effekte gegenüber rassifizierten Schüler:innen eingesetzt werden. Die

weißen Strukturen von Schule stehen in Widerspruch zur symbolischen oder materiellen Kapitalisierung von migrationspezifischen Wissensformen und Kompetenzen durch Lehrer:innen of Color (ebd., S. 309).

4.1 Fallbeispiel und Primäranalyse

Vor dem Hintergrund dieser hinderlichen Strukturierung von Schule haben sich einige der beobachteten Szenen als exzeptionell deuten lassen. Die folgende Unterrichtsszene mit Frau Acıvatan als Lehrerin ist eine davon. Wir machen zunächst nachvollziehbar, wie die Unterrichtsszene in der Forschungsarbeit, die sich machtkritisch versteht, analysiert wurde. Im Anschluss daran unterziehen wir die Erhebung und die Auswertung der Szene einer Re-Analyse, die zeigt, wie die Differenzordnung Sprache in ihren mannigfaltigen Bezügen nicht erkannt, und die mehrschichtige Unterdrückungskonstellation, der die Schüler:innen unterworfen werden, zementiert wurde.

Die DaZ-Klasse besteht aus sechs Schüler:innen. Die Tische sind zu einer Tischgruppe zusammengestellt und jeweils drei Schüler:innen sitzen einander gegenüber. Jemand liest laut einen Abschnitt aus dem Arbeitsheft vor, in dem angekündigt wird, dass Märchen behandelt werden würden. Aufgelistet sind einige Märchentitel und die Lehrerin fragt: „Welche Märchen erkennt ihr denn? Wie viele haben wir? „[...] Rotkäppchen haben wir, ... gibt es diese Märchen auch auf deiner anderen Sprache? Rotkäppchen zum Beispiel.“ Ein Schüler sagt auf Türkisch: „Kırmızı şapka“ („roter Hut“), woraufhin die anderen lachen, weil es eine scherzhafte wörtliche Übersetzung ist. Die Lehrerin wirft einen Blick über die Schülergruppe und ohne auf das Lachen zu reagieren, sagt sie einschätzend: „Wir haben hier eine türkische Mehrheit, oder? Portugiesisch und italienisch.“ Der Schüler mit italienischem Hintergrund sagt mit bestimmter Stimme ohne angesprochen zu werden: „Ich schäme mich, ich wills nicht sagen.“ Die Schülerin mit portugiesischem Hintergrund: „Soll ichs zuerst sagen? Warte, ich habs vergessen. Capuz.“ Daraufhin die Lehrerin: „Barış, wie heißt denn Rotkäppchen?“ Barış: „Kırmızı kız.“ Er lacht. Die Lehrerin: „Das heißt ‚das rote Mädchen‘.“ Ferda: „Kırmızı şapkalı kız.“ Die Lehrerin: „Genau. Und was heißt ‚Dornröschen‘? Das weiß ich jetzt selber nicht.“ Barış spielt in der Zwischenzeit weiter mit absichtlich scheiternden Übersetzungsversuchen. Die Lehrerin: „Nein, Barış, du sagst jetzt keinen Blödsinn, ich verstehe alles, was du sagst.“ Was Dornröschen auf Türkisch, Portugiesisch oder Italienisch heißt, weiß indes keiner. Die Lehrerin: „Schreibt euch das jetzt bitte auf, jeder in seinen Lernplaner.“ Serpil sagt leise zu ihrer Nachbarin: „‚Kırmızı‘ nasıl yazılır?“ (Wie schreibt man ‚kırmızı‘?) Die Lehrerin hat es gehört und antwortet: „Mit ‚z‘.“ Barış fährt mit seiner verbalen Präsenz fort und wirft ein: „Nein! Jetzt hab ich ‚kırmızı‘ geschrieben.“ Die Lehrerin: „Nein, das geht gar nicht.“ Maria bittet Jacopo: „Jacopo, sags mal, vielleicht fällt es mir dann auf portugiesisch ein.“ (...) Die Lehrerin: „Dann ... bis dahin findet ihr heraus, wie die Märchen auf euren Sprachen heißen“ (Akbaba, 2017, S. 126).

Wir nehmen hier keine Interpretation des Protokolls vor, sondern verdichten einige der Interpretationen aus der Primäranalyse, die für die Argumentation im vorliegenden Beitrag relevant sind. Es geht um Interpretationen darüber, wie die Lehrerin die diskriminierenden Rahmungen von „DaZ“-Unterricht unterminiert (ebd., S. 126ff.).

Die Suche nach den Märchentiteln „in deiner anderen Sprachen“ ließ die Deutung zu, dass den Schüler:innen ‚Deutsch‘ als deren ‚eine‘ Sprache zugesprochen wird. Damit, so die Analyse in der Studie, unterminiert die Lehrerin die Zuschreibungspraxis von „Zweitsprache“ im „DaZ“-Konzept⁴, und reifiziert nicht die nationalstaatlich eingefassten Konzepte „Muttersprache“ oder „Erst- und Zweitsprache“. „Deine andere Sprache“ ist so alltags-sprachlich formuliert wie die multilingualen Lebenswelten der Schüler:innen alltäglich sind. Die Schüler:innen werden mit Deutsch als „eine“ ihrer Sprachen bereits als kompetente Deutschsprechende angesprochen, die „DaZ“ eigentlich erst aus ihnen machen soll. Während anzunehmen ist, dass im „DaZ“-Unterricht Deutsch zu sprechen in den Vordergrund gerückt werden soll, sind die Schüler:innen in der beobachteten Szene aufgefordert, allerhand andere Sprachen zu aktivieren. In der Analyse wird das Untypische an der Unterrichtsszene herausgearbeitet, in der die Lehrerin Fragen stellt, deren Antworten sie selbst nicht kennt. Sie inszeniert sich als Expertin und zugleich Lernende und adressiert die Klasse als Gruppe von Expert:innen mit heterogenen Wissensbeständen. Diese Wissensbestände sind im Unterricht gefragt, anders als sonst in der Schule, wo sie strukturell marginalisiert werden. Aus institutionell defizitär konstruierten, zweitklassigen Mehrsprachigen werden in der Unterrichtsszene gefragte Sprachkompetente.

4.2 Re-Analyse: Linguistische Auslassungen

Während die machtkritische Perspektive in der Primäranalyse ihren Ausdruck findet, insofern ein Teil der Praktiken als widerständig gegenüber Sprache als Differenzordnung interpretiert wurden, gerieten andererseits nationalstaatliche Rahmungen von Sprache,

⁴ Auf diesen Umstand reagiert der Diskurs um die Bezeichnung Deutsch als *weitere Sprache* – „DaW“ (vgl. Heinemann, 2022, S. 352, für Kritik an „DaZ“ und weiterführende Begründung für „DaW“).

wie sie etwa in der vertretenen Vorstellung von Übersetzung als hegemoniale Praxis Niederschlag fanden, aus dem Blick.⁵

Die Frage der Lehrerin, ob es „diese Märchen auch auf deiner anderen Sprache“ gäbe, könnte zwar darauf abzielen, ob und welche der Märchen sich auf welche (Erzähl-)Weisen auch in anderen Sprachen finden lassen. Im Gespräch wird allerdings die Deutung manifest, dass es sich um die konventionellen Übersetzungen der Titel der Märchen handelt (bis hier so auch die Primäranalyse, ebd., S. 127). Damit werden zum einen die Märchen aus dem Schulbuch als Kanon übernommen und die deutsche Fassung der Märchen zentral gestellt, während die Märchen auch in ein transnationales Verhältnis zu möglichen Versionen der Geschichten hätten gesetzt werden können. Zum anderen tritt die Übersetzung als hegemoniale Praxis auf, die gemäß nationalstaatlich gerahmter Standardsprache ‚richtig‘ oder ‚falsch‘ ist. Das Protokoll übernimmt die hegemoniale Setzung und beschreibt Barış' Beiträge als „absichtlich scheiternde Übersetzungsversuche“. Die Erhebung erweist sich als reifizierende Praxis, insofern die Protokollantin die Perspektive auf richtige und falsche Übersetzungen übernimmt. Die Auswertung zementiert die Reifizierung durch Auslassungen eines reflexiven Einholens der Wahrnehmungs- und Deutungsmuster entlang hegemonialer Sprachverständnisse, deren ethnische Codierungen aus dem Feld Schule sodann auch übernommen werden, wenn es heißt, dass die „italienischen und portugiesischen Übersetzungen (...) aus verschiedenen Gründen“ scheitern (ebd., S. 127).

Es war eine plausible Deutung der Primäranalyse, dass die Lehrerin die Schüler:innen nicht entlang der selektierenden Unterscheidungen zwischen fähig/nicht-fähig, (Nicht-)Muttersprachler:innen, gute/schlechte Mehrsprachige adressiert. Allerdings findet der Einbezug von migrationssprachlichen Kompetenzen der Schüler:innen entlang der Bewertung über richtigen und falschen Sprachgebrauch statt, der sich eher an der Idee von „Sprachenreinheit“ (Hinnenkamp, 2010) orientiert als an den Schüler:innen als Lernende

⁵ Für die gemeinsamen re-analytischen Interpretationen und Rückmeldungen zu diesen geht unser Dank u.a. an Saphira Shure, Roya Saadati Fashtomi und Oxana Ivanova-Chessex aus dem „Netzwerk Rassismuskritische Schulpädagogik“ sowie an das Graduiertenkolleg „Bildungsprozesse in der diskriminierungskritischen Hochschullehre“ an der JGU Mainz.

mit ganzheitlichen Sprachregistern und translingualen Sprachpraktiken. Die hegemoniekritischen Interventionen der Lehrerin erhalten andere hegemoniale Ordnungen aufrecht. Für die Schüler:innen führen die Praktiken allenfalls vom Regen in die Traufe.

Die Interpretationen in der Primäranalyse fokussierten wohl auch deswegen auf die unterwandernden Praktiken der Lehrerin, weil anerkennende Praktiken im Zusammenhang mit Migrationssprachen insgesamt wenig zu beobachten waren. Argumentieren wollen wir, dass die nicht erkannten diskriminierenden Effekte der Differenzordnung Sprache, die sowohl auf Erhebungsebene im Protokoll als auch in der Auswertung zu finden sind, sich auch darüber erklären lassen, dass die Forschende in den Beschreibungen der Feldpraktiken, in denen Linguizismen angelegt sind, diese auch selbst reproduziert, insofern sie gesellschaftlich tief verwurzelt sind und die Forschende keinen Standpunkt außerhalb linguizistischer Strukturen innehat (vgl. Springsits, 2015, S. 98). Diese Beobachtung führt uns zum Vorschlag des Konzepts eines *methodologischen Linguizismus*.

4.3 Konzept für epistemologische Selbstreflexion: Methodologischer Linguizismus

In der zitierten Studie war Sprache als Differenzordnung eine mit rassistischen Strukturen von Schule intersektierende Differenzordnung. Leser:innen könnten den Gedanken haben, dass die Primäranalyse des Fallbeispiels keine Auslassungen hätte produzieren müssen, wenn nur die Analyse entlang von Sprache als Differenzordnung ‚besser‘ gemacht worden wäre. Wir wollen eher dafür argumentieren, dass Beobachtungs-, Erhebungs- und Auswertungspraxen strukturell, diskursiv und epistemologisch in hegemoniale Wahrnehmungs- und Deutungsmuster über Sprache eingebunden sind und diese potenziell reproduzieren. Auch sich machtkritisch verstehende Forschung nimmt gewisse Verhältnisse in den Blick und verschließt ihn auf andere. Auf Sprachverhältnisse bezogen stellen wir die These auf, dass zu den gesellschaftlich internalisierten linguizistischen Wissensbeständen noch eine verhältnismäßig junge Relevanzsetzung von Sprache in der Diskriminierungsforschung hinzukommt.

Methodologischer Linguizismus erfasst als Begriff die Kritik an der unreflektierten Übernahme von Sprache als Differenzordnung, ihren ideologischen, hierarchisierenden, kolonial tradierten, in alle und in allen gesellschaftlichen Bereichen (hinein)wirkenden Wis-

sensbeständen durch Datenerhebung und -auswertung. Kritik an methodologischem Linguizismus ist Epistemologiekritik auf der Ebene von Sprache als Medium der Produktion von Wissensbeständen und auf der Ebene von Sprache als Vermittlungsgrundlage hegemonialer Sprachverhältnisse. Für pädagogische Zusammenhänge interessierende Institutionen und Strukturen sind von hegemonialen Sprachverhältnissen durchzogen, ebenso wie in diesen Feldern Forschende von internalisiertem Wissen betroffen sind. Epistemologische Reproduktionen von bisweilen beharrlichen Sprachverhältnissen liegen den Forschenden sozusagen auf der Zunge und sind ihren Leibern eingeschrieben. Verstrickungen, Reproduktionen, Auslassungen und Automatismen zur Sprache zu bringen und reflexiv bearbeitbar zu machen, konzeptualisieren wir als das Anliegen der Kritik an methodologischem Linguizismus. Dies für intersektionale Analyseperspektiven fruchtbar zu machen, könnte der Leerstelle von Sprache als Differenzordnung in diskriminierungskritischer Forschung entgegensteuern.

Dass eine machtkritische Perspektive beansprucht und ungebrochen angewandt werden kann, ist nach unserem Dafürhalten eine Fiktion. Sich dieser gewahr zu sein bedeutet, dass diskriminierungskritische Forschung nicht als abschließbar verstanden wird. In anderen Kontexten haben wir für eine systematische Involvierung der Forschenden bezüglich der Offenlegung ihrer Affekte und Verwundbarkeiten im Prozess der Datenerhebung argumentiert (Akbaba, 2021). In Vulnerabilität und Ungewissheit liegt epistemologisches Potential.

5. Fazit

Sprache als Differenzordnung und Intersektionalität hängen miteinander zusammen und weisen dennoch eine in Bezug auf diskriminierungskritische Forschung vergleichsweise junge Geschichte gegenseitiger Bezugnahmen auf. Wir haben in einer – notgedrungen unvollständigen – Rundschau linguizismuskritische Forschung auf ihre intersektionale Ausrichtung hin ausgeleuchtet. Linguizismuskritische Forschungszugänge zu Sprache sind, wenn auch größtenteils implizit, vom Verständnis von Intersektionalität als Analyseperspektive von ineinander wirkenden Herrschaftsverhältnissen geprägt. Dabei ist zu konstatieren, dass es meist eine zentral gesetzte Art von Diskriminierung gibt. Race und Class als kolonial fest tradiertes Duo sind in intersektionalen Analyseperspektiven im

Feld Sprache besonders vertreten und können dennoch kaum abgekoppelt von Dis/ability in Augenschein genommen werden. Sprache als Differenzordnung verquickt sich – nicht überraschend ob ihrer mannigfaltigen Wirkebenen als Bedeutungsvermittlerin, Instrument für Distinktion und Trägerin von Ideologien – mit allen Unterscheidungskategorien, die einen gesellschaftlichen Unterschied machen. Auffällig war, dass Geschlecht und Sprache in der deutschsprachigen Forschung noch eine eher eindimensionale und weniger enge Verquickung vorzuweisen scheinen, was sich konträr zum feministischen Ursprung von Intersektionalität liest.

Intersektionalität als Analysekonzept hat Sprache als Differenzordnung noch nicht ausschöpfend einbezogen, was auch am eher rezenten Eingang von Sprache in die übergeordneten Betrachtungen zu Diskriminierungsverhältnissen und deren theoretischen Matrizen abzulesen ist. Vor diesem Hintergrund haben wir einen Vorschlag für ein Konzept vorgelegt, das sich für das systematische Mitdenken von Sprache als Differenzordnung in Forschungsprozessen ausspricht. Der methodologische Linguizismus setzt den kritischen Blick auf Reproduktionen von Sprache als Differenzordnung auf die Tagesordnung in Forschungsprozessen. Für intersektionale Analyseperspektiven könnte methodologischer Linguizismus der Leerstelle von hegemonialen Sprachverhältnissen in diskriminierungskritischer Forschung entgegensteuern.

„If it is the goal of our research to understand how social forces inform and constrain observed practice, then it is incumbent upon us to place this intersectional complexity at the heart of our analyses. In practice, this is achieved by working to identify the multiplicity of categories, ideologies, and forces that undergird any observed social phenomenon, or as Matsuda (1991: 1189) puts it ‚asking the other question‘: When I see something that looks racist, I ask, ‚Where is the patriarchy in this?‘ When I see something that looks sexist, I ask, ‚Where is the heterosexism in this?‘ When I see something that looks homophobic, I ask, ‚Where are the class interests in this?‘“ (Levon, 2015, S. 297).

Matsudas (1991, S. 1189) Fragen sollen die isolierte Betrachtung von Kategorien zugunsten der Analyse von Intersektionen mit ebenso relevanten anderen Kategorien überschreiten. Die intersektionale Komplexität ließe sich mit Fragen zu Sprache als Differenzordnung und implizit wirkendem methodologischen Linguizismus weiter ergänzen.

Literatur

- Ahmed, Sara (2006). *Queer Phenomenology*. Durham: Duke University Press.
- Akbaba, Yalız (2015). Paradoxe Handlungsanforderungen an Lehrer*innen „mit Migrationshintergrund“. In Karin Bräu & Christine Schlickum (Hrsg.), *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht* (S. 139–152). Opladen: Barbara Budrich.
- Akbaba, Yalız (2017). *Lehrer*innen und der Migrationshintergrund. Widerstand im Dispositiv*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Akbaba, Yalız (2021). Die gegensätzliche Positionierung erforschen. In Lisa Gensluckner, Michaela Ralser, Oscar Thomas-Olalde & Erol Yildiz (Hrsg.), *Die Wirklichkeit lesen* (S. 51–68). Bielefeld: transcript.
- Akbaş, Bedia (2018). *Von Sprachdefiziten und anderen Mythen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Al-Addous, Nada & Özlan, Aslıhan (2022). *Intersektionalität in Theorie und Praxis – Wie kann ich intersektional unterrichten? Einführung und Ausblick für die Bildungsarbeit*. Verfügbar unter: <https://www.ufuq.de/aktuelles/intersektionalitaet-in-theorie-und-praxis/> [29.02.2024].
- Aygün-Sagdic, Gülden; Bajenaru, Oana & Melter, Claus (2015). Gedanken zum Verhältnis von Rassismus, nationalsprachlicher Diskriminierung und Neolinguisismus. In Nadja Thoma & M Knappik (Hrsg.), *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis* (S. 109–130). Bielefeld: transcript.
- Bachtin, Michail (1979). *Die Ästhetik des Wortes* (Edition Suhrkamp, Bd. 967, 1. Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Banerjee, Rivu (2022). Queere Identitäten im DaF-Unterricht: Eine Befragung indischer Lehrkräfte. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 49 (1), 79–92. doi: 10.1515/infodaf-2022-0005
- Bernstein, Basil (1964). Elaborated and Restricted Codes: Their Social Origins and Some Consequences. *American Anthropologist*, 66 (6), 55–69. doi: 10.1525/aa.1964.66.suppl_3.02a00030

- Biele Mefebue, Astrid; Bührmann, Andrea & Grenz, Sabine (Hrsg.). (2022). *Handbuch Intersektionalitätsforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Bjegač, Vesna (2020). *Sprache und (Subjekt-)Bildung. Selbst-Positionierungen mehrsprachiger Jugendlicher im Bildungskontext*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Bjegač, Vesna & Holzmayer, Michael (2022). Bildungssprache in Differenz – Eine intersektionale Perspektive auf das Konzept der Bildungssprache. In Yalız Akbaba, Tobias Buchner, Alisha M. B. Heinemann, Doris Pokitsch & Nadja Thoma (Hrsg.), *Lehren und Lernen in Differenzverhältnissen. Interdisziplinäre und intersektionale Betrachtungen* (S. 299–321). Wiesbaden: Springer VS.
- Bridges, Judith C. (2019). *[X]splaininggender, race, class, and body: Metapragmatic disputes of linguistic authority and ideologies on Twitter, Reddit, and Tumblr*. Dissertation, USF Tampa Graduate Theses and Dissertations. Verfügbar unter: <https://digitalcommons.usf.edu/etd/7750> [29.02.2024].
- Bronner, Kerstin & Paulus, Stefan (2021). *Intersektionalität: Geschichte, Theorie und Praxis*. Opladen, Toronto: Barbara Budrich.
- Buchner, Tobias & Akbaba, Yalız (2023). Rassifizierte Fähigkeitsregime. Eine raumtheoretische Perspektive auf die ‚Deutschförderklasse‘. *Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung (ZeM)*, 2 (2), 140–155. doi: 10.3224/zem.v2i2.03
- Bührmann, Andrea D. (2009). Intersectionality – ein Forschungsfeld auf dem Weg zum Paradigma? Tendenzen, Herausforderungen und Perspektiven der Forschung über Intersektionalität. *GENDER. Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft*, 1 (2), 28–44.
- Castro Varela, María do Mar & Dhawan, Nikita (2015). Mission Impossible: Postkoloniale Theorie im deutschsprachigen Raum? In Julia Reuter & Paula-Irene Villa (Hrsg.), *Postkoloniale Soziologie* (S. 303–330). Bielefeld: transcript.
- Cameron, Deborah (2012). *Verbal hygiene*. Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge.
- Chebout, Lucy (2011). Wo ist Intersectionality in bundesdeutschen Intersektionalitätsdiskursen? Exzerpte aus dem Reisetagebuch einer Traveling Theory. In Sandra Smykalla & Dagmar Vinz (Hrsg.), *Intersektionalität zwischen Gender und Diversity. Theorien,*

- Methoden und Politiken der Chancengleichheit* (S. 46–60). Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Coray, Renata & Duchêne, Alexandre (2017). *Mehrsprachigkeit und Arbeitswelt – Literaturübersicht*. Fribourg: Wissenschaftliches Kompetenzzentrum für Mehrsprachigkeit.
- Crenshaw, Kimberle (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989 (1). Verfügbar unter: <https://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8/> [29.02.2024].
- Davis, Angela (1971). Reflections on the Black Woman's Role in the Community of Slaves. *The Black Scholar*, 3 (4), 2–15.
- Dean, Isabel (2020). *Bildung – Heterogenität – Sprache. Rassistische Differenz- und Diskriminierungsverhältnisse in Kita und Grundschule*. Wiesbaden: Springer VS.
- Degele, Nina & Winker, Gabriele (2007). *Intersektionalität als Mehrebenenanalyse*. Verfügbar unter: <https://www.soziologie.uni-freiburg.de/personen/degele/dokumentepublikationen/intersektionalitaet-mehrebenen.pdf> [29.02.2024].
- Deimann, Andreas (2004). *Kinder mit Migrationshintergrund an Schulen für Lernbehinderte in Nordrhein-Westfalen. Eine Analyse der Ursachen, Folgen und Alternativen überproportionaler Überweisung*. Landeszentrum für Zuwanderung Nordrhein-Westfalen (Solingen).
- Derrida, Jacques (2011). Die Einsprachigkeit des Anderen oder die ursprüngliche Prothese. *Zeitschrift für interkulturelle Germanistik*, 2 (2), 153–168. doi: 10.14361/zig.2011.0210
- Di Venanzio, Laura & Niehaus, Kevin (2023). „Bildungssprache ist immer noch wichtig, aber wenn man sich [...] so nicht ausdrücken kann, gelten natürlich andere Standards für diese Kinder.“ Zwischen Standardorientierung und Individualbezug: Antinomien in Kontexten mehrsprachiger und inklusiver Sprachbildung. Eine Erhebung von Einstellungen angehender und praktizierender Grundschullehrkräfte. *QfI – Qualifizierung für Inklusion. Online-Zeitschrift zur Forschung über Aus-, Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte*, 5 (1). doi: 10.21248/QfI.89

- Dirim, İnci (2010). „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.“ Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In Paul Mecheril, İnci Dirim, Mechtild Gomolla, Sabine Hornberg & Krassimir Stojanov (Hrsg.), *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung* (S. 91–114). Münster: Waxmann.
- Dirim, İnci (2015). Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in der schulischen Bildung. In Rudolf Leiprecht & Anja Steinbach (Hrsg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch* (S. 25–48). Schwalbach: Debus Pädagogik.
- Dirim, İnci (2016). Sprachverhältnisse. In Paul Mecheril (Hrsg.), *Handbuch Migrationspädagogik* (S. 311–325). Weinheim: Beltz.
- Dirim, İnci; Knappik, M & Thoma, Nadja (2018). Sprache als Mittel der Reproduktion von Differenzordnungen. In İnci Dirim & Paul Mecheril (Hrsg.), *Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung* (S. 51–62). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Dirim, İnci & Pokitsch, Doris (2017). Migrationspädagogische Zugänge zu „Deutsch als Zweitsprache“. In Michael Becker-Mrotzek (Hrsg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 95–108). Münster: Waxmann.
- Dirim, İnci & Mecheril, Paul (Hrsg.). (2018). *Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Dirim, İnci & Pokitsch, Doris (2018). Eine Zweitsprache lernen – eine Zweitsprache sprechen: Zum Problem und zum Umgang mit der Herstellung von Nichtzugehörigkeit durch Deutschförderung. In Ruprecht Mattig, Miriam Mathias & Klaus-Christian Zehbe (Hrsg.), *Bildung in fremden Sprachen? Pädagogische Perspektiven auf globalisierte Mehrsprachigkeit* (S. 59–80). Bielefeld: transcript.
- Dürscheid, Christa & Schneider, Jan Georg (2019). *Standardsprache und Variation*. Tübingen: Narr Francke Attempto.

- Erel, Umut; Haritaworn, Jinthana; Gutiérrez Rodríguez, Encarnación & Klesse, Christian (2007). Intersektionalität oder Simultaneität?! — Zur Verschränkung und Gleichzeitigkeit mehrfacher Machtverhältnisse — Eine Einführung. In Jutta Hartmann, Christian Klesse, Peter Wagenknecht, Bettina Fritzsche & Kristina Hackmann (Hrsg.), *Heteronormativität* (S. 239–250). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Füllekruss, David & Dirim, İnci (2020). Zugehörigkeitstheoretische und sprachdidaktische Reflexionen separierter Deutschfördermaßnahmen. In Juliane Karakayali (Hrsg.), *Unterscheiden und Trennen. Die Herstellung von natio-ethno-kultureller Differenz und Segregation in der Schule* (S. 68–84). Weinheim: Beltz Juventa.
- Füllekruss, David & Rühlmann, Liesa (2023). Sprache, Rassismus- und Linguizismus(kritik). *Migrationspädagogische Zweitsprachdidaktik*, 2, 34–57. doi: 10.25365/mpzd-2023-2-3
- Gomolla, Mechtild & Radtke, Frank-Olaf (2009). Einleitung. In Mechtild Gomolla & Frank-Olaf Radtke (Hrsg.), *Institutionelle Diskriminierung* (S. 15–33). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gouma, Assimina (2020). *Migrantische Mehrsprachigkeit und Öffentlichkeit. Linguizismus und oppositionelle Stimmen in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Gutiérrez Rodríguez, Encarnación (2011). Intersektionalität oder: Wie nicht über Rassismus sprechen? In Susanne Hess (Hrsg.), *Intersektionalität revisited. Empirische, theoretische und methodische Erkundungen* (S. 77–100). Bielefeld: transcript.
- Gutiérrez Rodríguez, Encarnación; Ha, Kien Nghi; Hutta, Jan S.; Kessé, Emily Ngubia; Laufenberg, Mike & Schmitt, Lars (2016). Rassismus, Klassenverhältnisse und Geschlecht an deutschen Hochschulen. Ein runder Tisch, der aneckt. *sub\urban. zeitschrift für kritische stadtforschung*, 4 (2/3), 161–190. doi: 10.36900/suburban.v4i2/3.262
- Hawlik, Rainer & Dirim, İnci (2022). Sprache als Differenzmerkmal: theoretische Zugänge für die Lehrer*innenbildung. In Oxana Ivanova-Chessex, Saphira Shure & Anja Steinbach (Hrsg.), *Lehrer*innenbildung. (Re-)Visionen für die Migrationsgesellschaft* (S. 186–223). Weinheim: Beltz Juventa.

- 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: Springer Fachmedien.
- Herzog-Punzenberger, Barbara (2017). *Migration und Mehrsprachigkeit. Wie fit sind wir für die Vielfalt?* Wien: Arbeiterkammer Wien.
- Hinnenkamp, Volker (2010). Sprachliche Hybridität, polykulturelle Selbstverständnisse und „Parallelgesellschaft“. In Gudrun Hentges, Volker Hinnenkamp & Almut Zwen- gel (Hrsg.), *Migrations- und Integrationsforschung in der Diskussion* (S. 231–254). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Holliday, Adrian (2006). Native-speakerism. *ELT Journal*, 60 (4), 385–387. doi: 10.1093/elt/ccl030
- hooks, bell (1994). *Teaching to transgress. Education as the practice of freedom*. New York: Routledge.
- hooks, bell (1981/2023). *Ain't I a Woman. Schwarze Frauen und Feminismus*. Münster: Unrast.
- Irvine, Judith T. (2008). Subjected words: African linguistics and the colonial encounter. *Language & Communication*, 28 (4), 323–343. doi: 10.1016/j.langcom.2008.02.001
- Jeuk, Stefan (2013). *Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Förderung* (2. Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kelly, Natasha A. (Hrsg.). (2022). *Schwarzer Feminismus. Grundlagentexte* (2. Auflage). Münster: Unrast.
- Khakpour, Natascha (2016). Die Differenzkategorie Sprache. In Merle Hummrich (Hrsg.), *Kulturen der Bildung. Kritische Perspektiven auf erziehungswissenschaftliche Verhältnisbestimmungen* (S. 209–220). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Khakpour, Natascha (2023). *Deutsch-Können. Schulisch umkämpftes Artikulationsge- schehen*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Klinger, Cornelia & Knapp, Gudrun-Axeli (2007). Achsen der Ungleichheit – Achsen der Differenz: Verhältnisbestimmungen von Klasse, Geschlecht, „Rasse“/Ethnizität. In

- Cornelia Klinger, Gudrun-Axeli Knapp & Birgit Sauer (Hrsg.), *Achsen der Ungleichheit. Zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und Ethnizität* (S. 19–41). Frankfurt am Main: Campus.
- Knappik, M (2016). Disinventing ‚Muttersprache‘. In Aysun Dođmuş, Yasemin Karakaşođlu & Paul Mecheril (Hrsg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft* (S. 221–240). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Knappik, M & Ayten, Aslı Can (2020). Was ist die beste Sprache? Zur Rassismusrelevanz der Ungleichmachung von Sprachen. In Karim Fereidooni & Nina Simon (Hrsg.), *Rassismuskritische Fachdidaktiken* (S. 233–265). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Levon, Erez (2015). Integrating Intersectionality in Language, Gender, and Sexuality Research. *Language and Linguistics Compass*, 9 (7), 295–308. doi: 10.1111/lnc3.12147
- Lippi-Green, Rosina (2011). *English with an Accent. Language, Ideology and Discrimination in the United States*. Hoboken: Taylor & Francis.
- Lorde, Audre (1984). *Sister outsider. Essays and speeches* (The Crossing Press feminist series). Freedom, California: Crossing Press.
- Löw, Martina (2015). *Raumsoziologie* (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 8. Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lüdi, Georges (1996). Mehrsprachigkeit. In Hans Goebel, Peter H. Nelde, Zdeněk Starý & Wolfgang Wölck (Hrsg.), *Kontaktlinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung* (S. 223–245). Berlin: Walter de Gruyter.
- Luhmann, Niklas (1990). Ich sehe was, was Du nicht siehst. In Niklas Luhmann (Hrsg.), *Soziologische Aufklärung 5* (S. 228–234). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lutz, Helma; Herrera Vivar, Maria Teresa & Supik, Linda (Hrsg.). (2010). *Fokus Intersektionalität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lutz, Helma; Herrera Vivar, Maria Teresa & Supik, Linda (2010). Fokus Intersektionalität – eine Einleitung. In Helma Lutz, Maria Teresa Herrera Vivar & Linda Supik (Hrsg.), *Fokus Intersektionalität* (S. 9–30). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Lutz, Helma & Wenning, Norbert (2001). Differenzen über Differenz — Einführung in die Debatten. In Helma Lutz & Norbert Wenning (Hrsg.), *Unterschiedlich verschieden* (S. 11–24). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Marzell, Pia. *Krüppelfrauengruppe*, Digitales Deutsches Frauenarchiv. Verfügbar unter: <https://www.digitales-deutsches-frauenarchiv.de/themen/kruueppelfrauengruppen> [29.02.2024].
- Matsuda, Mari J. (1991). Beside My Sister, Facing the Enemy: Legal Theory out of Coalition. *Stanford Law Review*, 43 (6), 1183. doi: 10.2307/1229035
- Mecheril, Paul (2010). Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In Mecheril, Paul (Hrsg.), *Migrationspädagogik*. (S. 7–22). Weinheim: Beltz.
- Mecheril, Paul & Quehl, Thomas (2015). Die Sprache der Schule. Eine migrationspädagogische Kritik der Bildungssprache. In Nadja Thoma & M Knappik (Hrsg.), *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis* (Kultur und soziale Praxis, S. 151–178). Bielefeld: transcript.
- Morek, Miriam & Heller, Vivien (2012). Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, 2012 (57), 67–101. doi: 10.1515/zfal-2012-0011
- Mörsch, Carmen (2022). *Glossar*, Diskriminierungskritische Perspektiven an der Schnittstelle Bildung/Kunst. Verfügbar unter: <https://diskrit-kubi.net/glossar/> [29.02.2024].
- Natarajan, Rhadika (2023). Den Knoten entwirren. ‚Sprache‘ und Geschlecht in ihrer staatsbürgerschaftlichen Verstrickung. In Ulrike Koopmann & Carla Schriever (Hrsg.), *Intersektionale Perspektiven auf Flucht und Anerkennung* (S. 45–67). Nomos.
- Nelson, Cynthia D. (2006). Queer Inquiry in Language Education. *Journal of Language, Identity & Education*, 5 (1), 1–9. doi: 10.1207/s15327701jlie0501_1
- Otheguy, Ricardo; García, Ofelia & Reid, Wallis (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6 (3), 281–307. doi: 10.1515/applirev-2015-0014

- Panagiotopoulou, Argyro & Kassis, Maria (2016). Frühkindliche Sprachförderung oder Forderung nach Sprachentrennung? In Thomas Geier & Katrin U. Zaborowski (Hrsg.), *Migration: Auflösungen und Grenzziehungen* (S. 153–166). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Panagiotopoulou, Argyro & Rosen, Lisa (2016). Sprachen werden benutzt, „um sich auch gewissermaßen abzugrenzen von anderen Menschen“. In Thomas Geier & Katrin U. Zaborowski (Hrsg.), *Migration: Auflösungen und Grenzziehungen* (S. 169–190). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Pokitsch, Doris (2022). *Wer spricht? Sprachbezogene Subjektivierungsprozesse in der Schule der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Preece, Siân (2009). *Posh Talk: Language and Identity in Higher Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Purtschert, Patricia & Meyer, Katrin (2010). Die Macht der Kategorien. Kritische Überlegungen zur Intersektionalität. *Feministische Studien*, 28 (1), 130–142. doi: 10.1515/fs-2010-0113
- Pusch, Luise F. (1996). *Das Deutsche als Männersprache. Aufsätze und Glossen zur feministischen Linguistik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Putjata, Galina (2019). Diversitäts- und Antidiskriminierungskonzepte im Feld von Schule und Migration. *Zeitschrift für Diversitätsforschung und -management*, 4 (1+2), 81–94. doi: 10.3224/zdfm.v4i1-2.07
- Rendtorff, Barbara (2011). Stichworte und Begriffe aus der Geschlechterforschung. In Barbara Rendtorff, Claudia Mahs & Verena Wecker (Hrsg.), *Geschlechterforschung. Theorien, Thesen, Themen zur Einführung* (S. 220–233). Stuttgart: Kohlhammer.
- Riegel, Christine (2022). Differenzverhältnisse in pädagogischen Räumen. In Yalız Akbaba, Tobias Buchner, Alisha M. B. Heinemann, Doris Pokitsch & Nadja Thoma (Hrsg.), *Lehren und Lernen in Differenzverhältnissen. Interdisziplinäre und intersektionale Betrachtungen* (S. 3–22). Wiesbaden: Springer VS.
- Rühlmann, Liesa (2023). *Race, Language, and Subjectivation. A Raciolinguistic Perspective on Schooling Experiences in Germany*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

- Salzmann-Hoang, Nguyen Minh (i.E.). The white educator's burden: Koloniale Kontinuitäten im pädagogischen Sprechen über Mehrsprachigkeit. In Sabine Krause & Ines Marie Breinbauer (Hrsg.), *Lehrer*innenbildung de*kolonisieren!?*
- Samel, Ingrid (2000). *Einführung in die feministische Sprachwissenschaft* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage). Berlin: Schmidt.
- Sandahl, Carrie (2003): Queering the Crip or Crippling the Queer? Intersections of Queer and Crip Identities in Solo Autobiographical Performance. *GLQ: A Journal of Lesbian and Gay Studies*, 9(1-2), 25–56.
- Spitzmüller, Jürgen (2022). ‚Soziolinguistik‘: eine erste Annäherung. In Jürgen Spitzmüller (Hrsg.), *Soziolinguistik. Eine Einführung* (S. 1–10). Berlin: J.B. Metzler.
- Springsits, Birgit (2015). „Nein, das kann nur die Muttersprache sein.“ In Nadja Thoma & M Knappik (Hrsg.), *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis* (S. 89–108). Bielefeld: transcript.
- Steinbach, Anja; Shure, Saphira & Mecheril, Paul (2020). The racial school. Die nationale Schule und ihre Rassekonstruktionen. In Juliane Karakayali (Hrsg.), *Unterscheiden und Trennen. Die Herstellung von natio-ethno-kultureller Differenz und Segregation in der Schule* (S. 24–45). Weinheim: Beltz Juventa.
- The Combahee River Collective (1977/2022). Ein Schwarzes feministisches Statement. In Natasha A. Kelly (Hrsg.), *Schwarzer Feminismus. Grundlagentexte* (2. Auflage, S. 47–60). Münster: Unrast Verlag.
- Thoma, Nadja (2018). *Sprachbiographien in der Migrationsgesellschaft. Eine rekonstruktive Studie zu Bildungsverläufen von Germanistikstudent*innen* (Kultur und soziale Praxis). Bielefeld: transcript.
- Thoma, Nadja (2022). Zur Verschränkung der Differenzkategorien Sprache, race und Religion. In Yalız Akbaba, Tobias Buchner, Alisha M. B. Heinemann, Doris Pokitsch & Nadja Thoma (Hrsg.), *Lehren und Lernen in Differenzverhältnissen. Interdisziplinäre und intersektionale Betrachtungen* (S. 67–85). Wiesbaden: Springer VS.
- Thoma, Nadja & Knappik, M (Hrsg.). (2015). *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis* (Kultur und soziale Praxis). Bielefeld: transcript.

- Truan, Naomi & Oldani, Martina (2021). The view from within: Gendered language ideologies of multilingual speakers in contemporary Berlin. *Journal of Sociolinguistics*, 25 (3), 374–397. doi: 10.1111/josl.12471
- Walgenbach, Katharina (2012). *Intersektionalität – eine Einführung*. Verfügbar unter: <http://portal-intersektionalitaet.de/uploads/media/Walgenbach-Einfuehrung.pdf> [22.01.2024].
- Wandruszka, Mario (1979). *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München, Zürich: Piper.
- Weichselbaum, Maria; Simon, Nina; Demmig, Silvia; Dirim, İnci; Gouma, Assimina; Guldenschuh, Sabine; Hodaie, Nazli & Rösch, Heidi (2022). Editorial. *Migrationspädagogische Zweitsprachdidaktik*, 1, 1–10. doi: 10.25365/mpzd-2022-1-1
- Wimmer, Andreas & Glick-Schiller, Nina (2002). Methodological nationalism and the study of migration. *European Journal of Sociology*, 43 (2), 217–240. doi: 10.1017/S000397560200108X

Kurzbiografie der Beitragenden

Yalız Akbaba ist Professorin für Erziehungswissenschaft am Institut für Schulpädagogik an der Philipps-Universität Marburg. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Pädagogische Professionalisierung in der Migrationsgesellschaft, Diskriminierungskritische Schul- und Unterrichtsforschung, post- und dekolonisierende Perspektiven auf Bildungsinstitutionen, Migration(s)diskurse, sowie Sprache und Macht.

Nguyen Minh Salzman-Hoang ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Arbeitsbereich Mehrsprachigkeit und gesellschaftliche Teilhabe des Instituts für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache an der Universität Duisburg-Essen. Seine Arbeitsschwerpunkte sind postkoloniale Sprachverhältnisse sowie Rassismuskritik und Sprachbildung in der Lehrer:innenbildung.

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.

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 Zertifikatserhalts 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 Ineinanderwirken 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 entstan- denes, 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 traumaasoziierte 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) unerfahrenen 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 Handlungssohnmacht 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 Gesamtbioografie 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, Guiseppe; 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 Tuijer (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-Befähigungs-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.

Alexandra Rösner

Affiliation: Universität Leipzig, Deutschland

E-Mail: alexandra.roesner@htwk-leipzig.de

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

Abstract Deutsch

Dieser Artikel untersucht die Zusammenarbeit von Eltern und Kita-Fachpersonal aus migrationspädagogischer Perspektive und analysiert migrationsgesellschaftliche Sprachverhältnisse und -hierarchien in Kindertagesstätten. Ziel ist es, die (Re-)Produktion sprachlicher Hierarchien und deren Auswirkungen auf Partizipationsmöglichkeiten im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache zu kontextualisieren und aufzuzeigen, wo Modernisierungsbedarf besteht, um so eine Lücke in der machtkritischen Forschung im frühpädagogischen Kontext zu schließen. Es wird deutlich, dass die dialogische Grundhaltung zwischen Kita-Fachpersonal und Familien oft an natio-ethno-kulturellen Differenzlinien scheitert, was zu diskriminierenden (Sprach-)Handlungspraktiken und rassistischer Diskriminierung führt. Modernisierungsbedarf besteht vor allem im Umgang mit diesen Praktiken und der Sensibilisierung der Akteur:innen. Der Beitrag betont die Notwendigkeit, im Kontext Deutsch als Fremd- und Zweitsprache ein Bewusstsein für bestehende institutionelle Machtverhältnisse in Kindertagesstätten der Migrationsgesellschaft zu schaffen und zur Ermächtigung von Personen in marginalisierten Subjektpositionen beizutragen.

Abstract English

This article examines the cooperation between parents and daycare professionals from a migration pedagogical perspective and analyzes migration-related linguistic relations and hierarchies in daycare centers. The aim is to contextualize the (re-)production of linguistic hierarchies and their effects on opportunities for participation in the subject of German as a Foreign and Second Language, and to show where there is a need for modernization, thus closing a gap in power-critical research in the context of early childhood education. It becomes clear that the basic dialogical attitude between childcare professionals and families often fails

due to natio-ethno-cultural lines of difference, which leads to discriminatory (linguistic) practices and racist discrimination. There is a particular need for modernisation in dealing with these practices and sensitising the actors. The article emphasises the necessity of creating an awareness of existing institutional power relations in daycare centres in the migration society and contributing to the empowerment of people in marginalised subject positions.

Schlüsselwörter: *Migrationspädagogische Perspektive, Elternarbeit, Kindertagesstätte, Migrationsgesellschaft, Frühpädagogik, Machtkritische Fremd- und Zweitsprachdidaktische Forschung*

Keywords: *migration pedagogical perspective, parental involvement, daycare center, migration society, early childhood education, power-critical foreign and second language learning research*

1. Einleitung

Der Förderungsauftrag von Kindertagesstätten beinhaltet laut Achtem Sozialgesetzbuch (§ 22 Abs. 2 Nr. 2 SGB VIII) in Deutschland die Unterstützung der Familien in Fragen der Erziehung und Bildung (vgl. Kühn, 2014, S. 4). „Die Förderung soll sich am Alter und Entwicklungsstand, den sprachlichen und sonstigen Fähigkeiten, der Lebenssituation sowie den Interessen und Bedürfnissen des einzelnen Kindes orientieren und seine ethnische Herkunft berücksichtigen“ (§ 22 Abs. 3 SGB VIII). Diese gesetzliche Grundlage der Zusammenarbeit von Eltern und Kita-Fachpersonal könnte aus migrationsgesellschaftlicher Perspektive (u.a. Dirim & Mecheril, 2010) alle Beteiligten vor besondere Herausforderungen stellen. Vor allem im Fachbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, welcher angesichts der „migrationsgesellschaftlichen Mehrsprachigkeit“ (Dirim, 2016) seine Rolle mit zunehmender gesellschaftlicher Sensibilisierung für migrationspädagogische Belange und aktuelle Diskurse um Zugehörigkeiten stets neu aushandeln muss, besteht die Notwendigkeit, Verantwortlichkeiten, Herausforderungen und Fördermöglichkeiten vor oben genannten gesetzlichen Anforderungen an die Kooperation mit Eltern in den Blick zu nehmen, denn „[für] eine gelingende Zusammenarbeit ist [...] eine dialogische Grundhaltung nötig, um die Unterstützung kindlicher Bildungsprozesse als gemeinsame Aufgabe zu begreifen“ (Sächsischer Bildungsplan, 2011, S. 158). Diese gemeinsame Aufgabe aller Akteur:innen basiert – wie der Begriff ‚dialogisch‘ betont – auf einem wertschätzenden (sprachlichen) Austausch, welcher jedoch Forschungen zufolge selten gelingt, was zu großen Teilen der diskursiven Positionierung von Eltern/Familien

und Kita-Fachpersonal (Thon, 2022; Kuhn, 2018) geschuldet ist. Zahlreiche sozial- und erziehungswissenschaftliche Studien befassen sich mit der (Re-)Konstruktion machtvoller Prozesse zwischen Familien und pädagogischen Institutionen aus diskriminierungskritischer und machtsensibler Perspektive (u.a. Chamakalayil, Ivanova-Chessex, Leutwyler & Scharatow, 2022; Betz, Bischoff, Eunicke, Kayser & Zink, 2017; Betz & Bischoff, 2018; Kallfaß, 2022; Akbaba, Bello & Fereidooni, 2022). Das Wirken machtvoller Zuschreibungen und die Reproduktion hegemonialer Diskurse in Bildungseinrichtungen (u.a. Akbaba et al. 2022) sowie Rassismus und Diskriminierung (u.a. Bücken, Streicher, Velho & Mecheril, 2020; Fereidooni, 2016; Amrhein & Heinemann, 2019; Gomolla, 2015; Mecheril, 2016) in der Interaktion von Eltern und Fachkräften ist vor allem für den schulischen Kontext beforscht und belegt. Wesentlich geringer ist der Umfang vorhandener Studien, welche auf die Zusammenarbeit mit Eltern im frühpädagogischen Kontext aus machtkritischer Perspektive fokussieren (Chamakalayil et al., 2022; Braband, 2019). Aus diesem Grund liegt der Fokus der im Folgenden besprochenen Studie, welche im Rahmen einer Qualifikationsarbeit entstand, auf der Untersuchung sprachlicher (Macht-)Verhältnisse innerhalb des migrationsgesellschaftlichen Bildungsraumes Kindertagesstätte in Deutschland. Dieser Beitrag fasst die Ergebnisse des Projekts zusammen und beleuchtet, wie sich migrationsgesellschaftliche Sprachverhältnisse und -hierarchien in der Institution Kindertagesstätte und ihrer institutionellen Logik gestalten, um diese im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache zu kontextualisieren sowie herauszuarbeiten, wo Modernisierungsbedarf besteht und damit einen Beitrag zum Diskurs um Bildungsinstitutionen der Migrationsgesellschaft und deren machtvoll Wirken durch die (Re-)Produktion sprachlicher Hierarchien zu liefern. Um die migrationsgesellschaftlichen Ordnungen, welche in der Interaktion von Eltern und Kita-Fachkräften durch sprachliche Verhältnisse machtvoll wirksam werden, näher zu beleuchten, konzentriert sich die Untersuchung auf folgende Schwerpunkte:

- Wie gestalten sich migrationsgesellschaftliche (Sprach-)Verhältnisse im institutionellen Rahmen Kindertagesstätte?
- Wie funktioniert die institutionelle Logik?
- Welche gewaltvollen Strukturen und Machtverhältnisse werden (re-)produziert?
- Wo besteht Modernisierungsbedarf?

Mithilfe dieser Schwerpunkte wird der Fokus weg von den durch ihr Sprach- oder Erziehungshandeln als (defizitäre) ‚Andere‘ Konstruierten hin zu migrationsgesellschaftlichen Diskursen, Zugehörigkeitsordnungen und Handlungspraxen verlagert, welche besagte

Zuschreibungen überhaupt erst ermöglichen, indem sie die ‚Anderen‘ konstruieren und über deren Sprach- und Erziehungshandlungskompetenz bestimmen (vgl. Braband, 2019, S. 93).

2. Theoretische und methodologische Zugänge

Oben genannten Fragen wurde im Rahmen der Untersuchung aus migrationspädagogischer Perspektive nachgegangen. Die Institution Kindertagesstätte ist ein migrationsgesellschaftlicher Bildungsraum, in welchem Eltern und Kita-Fachpersonal kommunizieren. Eine migrationspädagogische Perspektive „untersucht migrationsgesellschaftliche Phänomene im Verhältnis von Individuen und Gruppen zu nation-ethno-kulturell-kodierten Zugehörigkeitsordnungen [und der] Veränderung dieses Verhältnisses“ (Mecheril, 2016, S. 15). Innerhalb dieser pädagogischen Konzeption nimmt die Rassismuskritik einen wesentlichen Stellenwert ein (vgl. Mecheril, 2010). Rassismuskritische Forschung betrachtet Rassismus nicht auf individueller Ebene, sondern als in den gesellschaftlichen Strukturen verortet, welche diesen (re-)produzieren (vgl. Dirim, Castro Varela, Heinemann, Khakpour, Pokitsch & Schweiger, 2016, S. 86). Durch diese Perspektive kann beforscht werden, warum bestimmte Normvorstellungen machtvoll wirken und auf welche Weise die Durchsetzung von machtvollen Ordnungen auf pädagogischer Ebene erfolgt (vgl. Braband, 2019, S. 92f.). Sprache als Instrument gleichermaßen zum (Selbst-)Ausdruck und zur Konstruktion von Wirklichkeit (vgl. Pokitsch, 2022, S. 59) wird bei der Untersuchung migrationsgesellschaftlicher Verhältnisse als Differenzkategorie zur Stabilisierung eines Herrschaftsverhältnisses relevant gesetzt, welches sich durch die diskursive Reproduktion seiner hegemonialen Logik immer wieder neu bestätigt. Laut M Knappik und Nadja Thoma (2015, S. 9) bestehen „[i]n wenigen Bereichen [...] postkoloniale Machtverhältnisse, Logiken und Legitimationsfiguren so unhinterfragt wie im Kontext Sprache fort“. Der Umgang mit Sprache(n) ist ein zentraler Aspekt migrationsgesellschaftlicher Subjektivierung (vgl. Braband, 2019, S. 12), denn in ihm wird deutlich, aufgrund welcher Norm(alitäts)vorstellungen die Konstruktion von Zugehörigkeiten fußt und wie Mechanismen zur Stabilisierung von sprachlichen Machtverhältnissen wirken. Die aus einem monolingualen Habitus resultierenden (deutsch-)monolingualen Sprachhandlungspraxen im Kontext Deutsch als ‚Zweitsprache‘ dienen – bewusst und unbewusst – der (Selbst-)Sicherung einer privilegierten Machtposition, denn obwohl Mehrsprachigkeit ein charakteristisches Merkmal von Migrationsgesellschaften sei (vgl. Knappik & Thoma, 2015, S. 9), blieben gesellschaftliche Systeme in Nationalstaaten meistens einsprachig organisiert (vgl. Gouma, 2020, S. 81). Dies äußert sich besonders deutlich

in institutionellen Logiken und Strukturen. Offiziellen Räumen, also auch Bildungsinstitutionen, ist ihr Wesen als Instrument zur (Selbst-)Erhaltung inhärent, ebenso die stetige (Re-)Produktion der hegemonialen Strukturen, denen sie unterliegen. Unter Bezug auf eine bildungsdominierende Deutsch-(,Erst-)Sprachigkeit¹, und damit unter Berufung auf natio-ethno-lingual-begründete Denkweisen (vgl. Thoma, 2018), erfolgt die Konstruktion eines ‚Wir‘ und eines ‚Nicht-Wir‘ aufgrund von Spracherwerbsbiographien sowie eine Kategorisierung aufgrund des Merkmals ‚mit Migrationshintergrund‘². Im Rahmen dieses Beitrags sollen die migrationsgesellschaftlichen (Sprach-)Verhältnisse und damit einhergehende Subjektivierungsprozesse in der Institution Kindertagesstätte näher betrachtet und anhand von Beispielen aus dem Datenmaterial beleuchtet werden. Zur Untersuchung der Forschungsfragen fanden Interviews mit Eltern und Kita-Fachpersonal statt, welche anschließend kodiert und ausgewertet wurden. Die methodologische Basis des Forschungsprojekts bildete dabei eine Anlehnung an die Grounded Theory Methodology nach Strauss und Corbin (1996) mit Erweiterung um den Ansatz nach Breuer, Muckel & Dieris (2019) um die Komponente der Selbstreflexivität. Hierfür wurde zunächst ein theoretisches Sampling angelegt. Dies erfolgte konzeptgeleitet, also basierend auf der Absicht, im Datenmaterial Konzepte zu identifizieren, um diese immer wieder anhand bestehender Theorien zu überprüfen. Mittels dieses zirkulären Kodierprozesses wurde der erkenntnistheoretische Mehrwert beleuchtet, welcher entsteht, wenn aus einer migrationspädagogischen Perspektive über migrationsgesellschaftliche (Sprach-)Phänomene in der Kommunikation zwischen Eltern und Kita-Fachpersonal nachgedacht wird (vgl. Simon, 2021, S. 84). Hierfür erfolgte eine Konzeptualisierung der Daten im Sinne des offenen Kodierens, wobei dimensionalisierte Phänomene identifiziert wurden. Anschließend wurden die Ausprägungen der Kategorien im Rahmen des axialen Kodierens interpretiert und als Subkategorien erkannt. Durch selektives Kodieren im letzten Schritt, welcher jedoch im zirkulären Prozess des Kodierens nicht chronologisch gedacht ist, erfolgte die Datenauswertung

¹ Die mit dem Konzept der ‚Erstsprache‘ verbundene Annahme, eine Sprache müsse die Ausgangsbasis sein, von der aus weitere Sprachen gelernt werden könnten, führt zu einer Hierarchisierung von Sprache(n) in der Spracherwerbsbiographie. Eine ‚Erstsprache‘ privilegiert im DaF/Z-Kontext diejenigen, welche als ‚erstsprachlich Deutsch‘ kategorisiert werden. Um diese Markierung einer marginalisierten Subjektposition zu kennzeichnen, werden die genannten Begriffe in einfache Anführungsstriche gesetzt.

² Die Bezeichnung ‚(mit) Migrationshintergrund‘ stellt eine Form der Zuschreibung dar, welche aus der Position einer *weißen*, deutschsprachigen Mehrheitsgesellschaft geschieht, die sich durch ‚das Privileg des Nicht-Verstehens/der Unkenntnis‘ (der eigenen Privilegiertheit) von *weißen* Personen auszeichnet (vgl. Simon, 2021, S. 143). Bezeichnend hierbei ist, dass (differenzverhältnisübergreifend) die jeweils marginalisierte Position markiert wird (vgl. ebd., S. 333). Eltern ‚ohne Migrationshintergrund‘ (sprich: in privilegierter Position) werden üblicherweise nicht als solche benannt bzw. nur in direkter Gegenüberstellung zu Eltern ‚mit Migrationshintergrund‘, um die (konstruierte) Subjektposition zu verdeutlichen, weshalb im Rahmen des Forschungsprojekts beide Betitelungen durch einfache Anführungszeichen gekennzeichnet werden.

über eine theoretisierende Auswertung der Dimensionen der Kernkategorien sowie deren Beziehungen zueinander. Grundlage des Samplings stellten episodische Interviews (vgl. Flick, 2011) dar, welche geführt wurden, um auf narrativ-episodisches Wissen der Interviewpartner:innen zuzugreifen. In Anlehnung an Flick (ebd.) sollte Erlebtes von den Interviewpartner:innen durch Erzählungen rekonstruiert werden, da diese „in stärkerem Maße kontextsensitiv für den Entstehungskontext von Erfahrungen“ (ebd., S. 28) sind. Die Erzählungen wurden von den befragten Personen in unterschiedlichem Maße reflektiert, was für die Untersuchung von Machtverhältnissen (beispielsweise anhand von Subjektivierungsprozessen) genutzt werden konnte. Um Erzählungen und Reflexionsgrade besser verorten zu können, wurde zudem versucht, Zugriff auf das semantisch-begriffliche Wissen der Interviewpartner:innen zu erhalten. Ein weiterer Vorteil episodischer Interviews besteht darin, dass den befragten Personen möglichst viel Raum zur Selbstbestimmung gegeben werden kann. Die Stichprobe beinhaltete sieben Personen, welche zum Zeitpunkt der Interviews zwischen 36 und 56 Jahre alt waren.³ Das Hauptkriterium bei der Personenwahl bildete deren persönliche oder/und berufliche Verbindung zur Institution Kindertagesstätte – entweder als Elternteil oder als Erzieher:in bzw. Pädagog:in.⁴ Aus einer migrationspädagogischen Perspektive, aus welcher in diesem Projekt der Modernisierungsbedarf der Institution Kindertagesstätte im Fokus liegt, wurde zur Analyse von Prozessen der Subjektwerdung (vgl. Pokitsch, 2022, S. 6) zunächst die Perspektive der Eltern in den Fokus genommen. Um die Elternperspektive mit der des Kita-Fachpersonals abzugleichen und ins Verhältnis zu setzen, um somit nach Pokitsch (ebd.) auch die sprachlichen Verhältnisse des Raumes Kindertagesstätte als (institutionelles) Konstrukt, welches sich aus den (sprachlichen) Verhältnissen der Personen zueinander (und migrationsgesellschaftlich-relational) entfaltet

³ Das Forschungsprojekt fokussierte aus Kapazitätsgründen auf nur wenige Kindertagesstätten im Bundesland Sachsen und eine entsprechend geringe Anzahl von Interviewpartner:innen. Dies beschränkt die Diversität der Institution Kindertagesstätte und ihrer kontextuellen Einbettung in beispielsweise soziale Milieus und konzentriert sich auf wenige definierte Kontexte. Darum kann die Studie nur einen Ausschnitt der migrationsgesellschaftlichen Realität abbilden, das untersuchte Thema in begrenztem Rahmen analysieren und erhebt somit keinen Anspruch auf gesamt(migrations)gesellschaftliche Repräsentativität.

⁴ Um ein nach Subjektpositionen binarisierendes Kodieren zu vermeiden, wurde versucht, die Gruppe der befragten Personen möglichst subjektpositionssensibel zusammenzustellen. Das Dilemma der Zusammenstellung einer Interviewpartner:innengruppe, welche bezüglich ihrer Subjektpositionen möglichst heterogen sein sollte, ohne eine binäre Kodierung zu provozieren, konnte im Rahmen des Forschungsprojekts nur teilweise zufriedenstellend gelöst werden. Einerseits sollte der Kodierprozess möglichst offen und nicht aufgrund von binärer Vorsortierung geschehen, andererseits sind im institutionellen Machtverhältnis der Kindertagesstätte alle Subjektpositionen in Bezug auf Differenzverhältnisse relational-binär konstruiert, weshalb letztendlich auf eine Auswahl von Personen aus möglichst vielen (sozial-konstruierten) Subjektpositionen fokussiert wurde. Partiiell gab es Überschneidungen der unterschiedlichen Positionen und Erfahrungen beider (binärer Subjekt-)Perspektiven, was im Prozess des Kodierens zu einer Rekonstruktion des Binarismus ‚marginalisierte/privilegierte Subjektposition‘ führte.

(vgl. ebd., S. 6), zu untersuchen, erschien es außerdem relevant, Kita-Fachpersonal zu befragen. In Fällen von Überschneidung der privaten und beruflichen Bezüge erfolgte eine Befragung der Personen hinsichtlich beider Perspektiven. Dies eröffnete weitere Erkenntnisebenen, da sich aufgrund der fachlichen (institutionellen) Expertise besagter Interviewpartner:innen Ambivalenzen in der privaten (sozialen) Perspektive ergaben und vice versa. Das aufgezeigte Spannungsverhältnis zwischen Expert:innen- und Laienstatus sowie institutioneller und sozialer Rollenzuweisung ermöglichte einen weiteren Zugang zur Rekonstruktion des (Sprach-)Raumes Kindertagesstätte. Im persönlichen Aushalten dieser Differenz entstand ein Raum für Reflexion, welcher eine Metaebene im Erleben der Kommunikation zwischen Eltern und Kita-Fachpersonal darstellt, die von den Interviewpartner:innen auf emotional-affektive Betrachtungsweise beschrieben wurde. Der Interviewleitfaden (in deutscher Sprache und teilweise voraussetzungsvolle/bildungssprachliche Formulierungen enthaltend) stellte folgende Frage in den Fokus: Was/Wie berichten Eltern und Kita-Fachpersonal über die Kommunikation in der Institution Kindertagesstätte? Um dies herauszufinden, wurden drei Bereiche angesprochen: das Verständnis von Kindertagesstätte als Institution allgemein, das Erleben der Kommunikation mit Eltern bzw. Fachpersonal in der Kindertagesstätte sowie kommunikative Erfahrungen mit/in Entwicklungsgesprächen. Die Interviews wurden aufgrund eingeschränkter Kapazitäten im Rahmen des Erhebungskontextes sowie in Ermangelung verfügbarer Übersetzer:innen in deutscher Sprache geführt, was die mehrheitsgesellschaftliche, deutschsprachige Subjektposition der *weißen* Interviewerin sowohl offenbarte als auch bestätigte, und die Gefahr, durch eine Einschränkung der sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten auf Seiten der nicht-,erstsprachlich⁴ deutschen Interviewpartner:innen implizit diskriminierende (Sprach-)Handlungsmuster zu reproduzieren, nicht (zur Gänze) eliminiert werden konnte. Im Sinne des iterativ-zirkulären Charakters der Grounded Theory Methodology fand zunächst die Durchführung eines Interviews mit einer Kita-Fachberaterin statt, welche ebenso aus der Perspektive eines Elternteils berichtete. Angesprochene Themen aufgreifend, folgte eine Modifizierung des Interviewleitfadens für die weiteren Interviewaufnahmen und -auswertungen. Das Hauptthema der leitfadengestützten Interviews bildete die Kommunikationssituation Entwicklungsgespräch. In frühpädagogischen Einrichtungen finden verschiedene Formen der Interaktion und Kommunikation von Eltern und Fachpersonal statt: Tür- und Angelgespräche, Eingewöhnungsgespräche, Krisengespräche, Elternabende, Zuarbeiten sowie das Entwicklungsgespräch. Diese variieren in Anlass, Umfang, Inhalt und Form. Um ein vergleichbares Kommunikationsmoment zu analysieren, bietet sich das Entwicklungsgespräch an, denn „Einzelberatungen und Einzelgespräche mit den Eltern

gehören in nahezu allen Einrichtungen zum Standard“ (Kallfaß, 2022, S. 91) und stellen „[n]ach aktuellem Forschungsstand [...] eine politisch geforderte und in der Praxis übliche Form der Interaktion von Eltern und Fachkräften dar, die die Akteur*innen selbst als wichtig empfinden“ (ebd., S. 95). Die Entwicklungsgespräche als Moment der Interaktion von Eltern und Kita-Fachpersonal folgen überdies gewissen strukturellen Vorgaben hinsichtlich Umfang und Inhalt und sollten somit untereinander vergleichbarer sein als beispielsweise Tür- und Angelgespräche, welche spontan in Bring- und Abholsituationen stattfinden, keinen inhaltlichen Vorgaben folgen und bezüglich ihrer Dauer recht flexibel sind.

3. Darstellung der Ergebnisse

Aus dem Datenmaterial konnten mit Blick auf das Forschungsinteresse sowie unter Einbeziehung der drei Fokuse nach Pokitsch (2022) die Kernkategorien *Machtinstitution Kindertagesstätte als (sprach-)handelnder Fortschreibungsraum hegemonialer Verhältnisse*, *Partizipation im Diskurs*, *Diskursive (Re-)Produktion von Wissensbeständen* sowie zugehörige Subkategorien identifiziert werden. Alle Kategorien und Subkategorien sind miteinander verschränkt und beziehen sich aufeinander. Im Folgenden wird ein Teil der erkannten Praktiken und Situationen aus den jeweiligen Kategorien und Unterkategorien, die Sprach- und Machtverhältnisse in der Interaktion von Eltern und Kita-Fachkräften skizzieren, vorgestellt.

3.1 „wir sollen eigentlich die Muttersprache verlassen, wenn wir eine gute Zukunft für unsere Kinder wollen“ – Rassismus, Infantilisierung, Beschämung und Belehrung

Die Analyse verdeutlicht eine Strukturierung der Institution Kindertagesstätte und seiner Akteur:innen, in welcher machtvollen Positionierungen unhinterfragt bestehen und (v.a. vom Fachpersonal) kaum oder nur punktuell reflektiert werden. Dieses für Differenzverhältnisse typische Selbstverständnis des privilegiert-positionierten Subjekts, welches einhergeht mit der Zugehörigkeit zur Mehrheitsgesellschaft, wird legitimiert durch eine berufliche Expertise. Das Fachpersonal als Vertreter:innen der Machtinstitution Kindertagesstätte agiert als Ausführende der hegemonialen Verhältnisse, ihm obliegt aufgrund seines Expert:innenwissens eine berufliche Autorität. Obwohl die Selbstpositionierungen der befragten Erzieher:innen eher Demut, Bescheidenheit und großes Harmoniebedürfnis vermitteln, wird aus den Erzählungen ihrer (Sprach-)Handlungen – sowohl durch die Erzieher:innen selbst als auch durch die der Mütter – deutlich, dass die Fachpersonalposition diejenige ist, welche unhinterfragt (und unreflektiert) ermächtigt ist. Im Datenmaterial spiegelt sich dies u.a. in Erzählungen von

rassistischen, linguizistischen, beschämenden und belehrenden Handlungspraxen durch das Fachpersonal. So wird etwa ersichtlich, dass Kita-Fachkräfte Eltern ‚mit Migrationshintergrund‘ entlang Differenzlinien kategorisieren und auf die marginalisierte Subjektposition der Eltern fokussieren. Erzieherin Susanne berichtet von einer Mutter, welche Deutsch mit tschechischem Akzent spricht und meint: „mit der tschechischen Mama sprech’ ich sehr gerne. Das klingt immer wirklich ganz niedlich“ (Susanne, 2022, Z. 103f. [VI]). Das Zuschreiben kindlicher Attribute kann als Infantilisierung verstanden werden. Dies hat eine Inferiorisierung des angesprochenen oder besprochenen Subjekts zur Folge; es wird abgewertet. Infantilisierung zeigt sich ebenso in der Erzählung von Susanne über einen Großvater, welcher ukrainischer Herkunft ist und zu Beginn der Betreuungszeit seines Enkelkinds in den Bring- und Abholsituationen nicht in deutscher Sprache kommunizierte: „Er kann inzwischen auch ‚Hallo‘ sagen. ‚Guten Tag, Auf Wiedersehen‘ (lacht). Das ist ganz niedlich“ (Susanne, 2022, Z. 87f. [VI]). Die Formulierung „[e]r kann inzwischen auch ‚Hallo‘ sagen“ deutet auf die superiore Position hin, aus welcher Susanne die Situation beschreibt. Die Kommunikation mit dem Großvater weiterhin als ‚niedlich‘ zu betiteln, bestätigt Susannes Position. Auch Homogenisierung, also das Konstruieren von Gruppenzugehörigkeiten über gleiche Merkmale und damit das Vereinheitlichen aller Personen in dieser Gruppe, ist eine Form der Kategorisierung, welche im Datenmaterial erscheint. Die Mutter Kerstin berichtet, dass die pädagogischen Fachkräfte in der Kindertagesstätte ihres Kindes die Mütter nicht mit deren Namen ansprechen, sondern sie auch in appellativen Situationen ‚Mutti‘ nennen: „Also ich wurde dann auch immer mit Mutti angesprochen: ‚Ey Mutti, komm mal her‘ und: ‚Ach hallo Mutti, [...] ich muss Ihnen noch was sagen““ (Kerstin, 2022, Z. 118ff. [IV]). Auf Kerstins Anmerkung, sie fände das „irritierend“ (Kerstin, 2022, Z. 127 [IV]), habe die Erzieherin geantwortet: „„Ach okay, das ist mir gar nicht aufgefallen““ (Kerstin, 2022, Z. 130 [IV]). Kerstin erzählt weiter, dass die Erzieherin versucht habe, sich zu erklären: „„Ja, das [...] hat ja den Grund, also die Namen sind halt so schwer und [...] weil wir das immer falsch aussprechen/ Naja, das ist dann einfacher, wenn man so als Mutti ansprechen““ (Kerstin, 2022, Z. 136ff. [IV]). Diese Aussage könnte vermuten lassen, dass sich die Erzieher:innen nicht bemühen (wollen), Namen, welche ihnen nicht geläufig sind, richtig zu erinnern oder/und auszusprechen. Im Rahmen der Analyse der Gestaltung von Fortschreibungen hegemonialer Verhältnisse im institutionellen Raum Kindertagesstätte treten zudem rassistische (Sprach-)Handlungspraktiken zutage. Dirim und Pokitsch (2018a) vermuten bei der Untersuchung der Hierarchisierung von Akzenten des Deutschen (Settinieri, 2011), dass die Befragten „diskursiv tradierte (rassistische) Ressentiments gegen bestimmte Gruppen“ (Dirim & Pokitsch, 2018a, S.

27) ausdrücken, indem sie eine Wertehierarchie konstruieren. Das gleiche Muster zeigt sich im Handeln von Erzieherin Susanne und ihren Kolleg:innen. Das Angebot einer Mutter, den Erzieher:innen eine Vokabelliste für arabische Wörter im Umfang von einer Seite oder wenigen Seiten als Hilfestellung für die Kommunikation mit ihrem arabischsprachigen Kind bereitzustellen, wird von den Erzieher:innen abgelehnt. Jedoch betont Susanne an anderer Stelle positiv, dass der Träger der Kindertagesstätte ein ukrainisches Wörterbuch für die Kommunikation mit aus der Ukraine geflüchteten Familien bereitgestellt habe:

„Wir haben aber ein ukrainisches Wörterbuch bekommen. [...] haben wir von unserem Arbeitgeber und da sind wirklich einfache Wörter drinnen, die wir auf Ukrainisch sagen können, sogar mit Aussprache, steht dann in Klammern, wie man das Wort direkt ausspricht. Und das hilft uns schon manchmal bei der Kommunikation.“ (Susanne, 2022, Z. 97–101 [VI])

Diese Aussage könnte als eine antimuslimisch-rassistische interpretiert werden, denn sie fußt auf einer Abwertung der arabischstämmigen Familie gegenüber der ukrainischen. In beiden Situationen handelt es sich um nur ein Kind, welches kommunikativ (besser) begleitet werden soll, jedoch begründet Susanne im Interview die Ablehnung der Vokabelliste damit, „dass wir das [...] in unserem Zeitplan nicht hinbekommen“ (Susanne, 2022, Z. 133f. [VI]). Ihre Kollegin habe versucht, der Mutter zu erklären, „dass wir das nicht gewährleisten können in unserer Arbeit, dass das zu viel wird, weil die Gruppe auch sehr voll ist und dass das schwierig ist“ (Susanne, 2022, Z. 143ff. [VI]). Im Gegensatz dazu empfinden Susanne und ihre Kolleg:innen ein Wörterbuch zur Kommunikationsunterstützung mit dem Kind ukrainischer Herkunft als sinnvoll und hilfreich. „Formen von Rassismus“ (Claudia, 2022, Z. 268 [I]) erlebe auch Fachberaterin Claudia beispielsweise in Form von „Berührungängsten[n]“ (Claudia, 2022, Z. 269 [I]):

„Was mir stärker als bei Entwicklungsgesprächen mit nicht-deutschsprachigen Familien auffällt, ist, es gibt schon eine Tendenz dazu, dass die Kollegen die [Gespräche, Anm. AR] zu zweit führen, statt alleine. [...] Einerseits, um sich gegenseitig zu unterstützen. Manchmal habe ich das Gefühl, um sich zu schützen.“ (Claudia, 2022, Z. 271ff. [I])

Vor allem mit arabischstämmigen Familien würden die Erzieherinnen das Gespräch lieber zu zweit führen (vgl. Claudia, 2022, Z. 293–296 [I]). Auch hier könnte antimuslimischer Rassismus vermutet werden. Eine Dominanz der Institutionsperspektive lässt sich weiterhin in den (neo-)linguizistischen Praktiken ausmachen, welche von den Interviewpartner:innen geschildert werden. Sprachhandlungspraxen, welche sprachliche Merkmale nutzen, um Personengruppen abzuwerten (vgl. Dirim & Pokitsch, 2018a, S. 21), sind linguizistisch, wenn sie an koloniale Traditionen anknüpfen. So fällt der Mutter Kerstin auf, welche Unterschiede sich im Umgang mit ihr (als deutschsprachiger Bezugsperson) im Vergleich zu einer Mutter mit nicht-deutscher ‚Erstsprache‘ in der Ansprache durch das Fachpersonal zeigen:

„Und auch Informationen wurden nicht in vollen Sätzen gebracht, sondern: ‚Hier, das ist der Zettel. Der Zettel. Das muss sein.‘ Also sehr viel mit Wiederholung und sehr laut. Also es war sehr konträr zu dem, wie sie [die Erzieherin, Anm. AR] mit mir gesprochen hatte.“ (Kerstin, 2022, Z. 91–94 [IV])

Hier tritt linguizistisches Sprachhandeln der Erzieherin zutage. Sie schreibt die Mutter ‚mit Migrationshintergrund‘ einer Personengruppe zu, welche sie mit schlechten Deutschkenntnissen assoziiert. Dass dies eine unbegründete Zuschreibung ist, äußert sich im weiteren Verlauf. Kerstin berichtet, dass besagte Mutter bereits zwei ältere Kinder in der Kindertagesstätte habe. Das Nicht-Vorhandensein einer Basis, auf der das Verhalten der Erzieherin fußt (die Annahme, die Mutter würde sie nicht verstehen), zeigt, dass es nicht die Sprache ist, welche bei linguizistischen Praktiken im Mittelpunkt steht, sondern die Menschen bzw. die Gruppe, welche Abwertung erfährt (vgl. Dirim & Pokitsch, 2018a, S. 21f.). Die Sprache wird als Merkmal definiert, um die Abwertung zu rechtfertigen. Dabei spielt keine Rolle, wie gut die Person der abgewerteten Gruppe tatsächlich Deutsch spricht. Dirim und Pokitsch (ebd.) vermuten, dass linguizistische Denkweisen es ermöglichen, „immer neue Sprachmerkmale auszumachen, mit denen Ausgrenzungen legitimiert werden“ (ebd., S. 22). Durch die Trennung von ‚lernenswerten‘ Sprachen und solchen, die es nicht sind, (re-)produziert die dominante Institutionsperspektive, deren Vermittler:innen die pädagogischen Fachkräfte sind, eine Anerkennung von ‚nützlichen (Fremd-)Sprachen‘ und eine Abwertung ‚migrantischer (Fremd-)Sprachen‘. Im Datenmaterial kann dies durch Fälle von Beschämung belegt werden. Scham erweise sich als komplexe Kategorie, welche eng mit Sprache zusammenhängt (vgl. Dhawan, 2014), die zur ‚Beschämung‘ migrantischer Sprecher:innen führe (vgl. Gouma, 2020, S. 134). Dabei sei die „Nutzung sowohl der Deutschkenntnisse als auch der Herkunftssprache [...] häufig mit der ‚Beschämung‘ des/der SprecherIn verbunden“ (ebd., S. 134f.). Die Gründe hierfür liefere u.a. die Migrationspolitik, welche die Durchsetzung eines Defizitdiskurses in Bezug auf Migrant:innen und Sprachen durchsetze, welcher eine staatlich legitimierte Beschämung von Migrant:innen zur Folge habe (vgl. Mecheril, 2010, zit. n. Gouma, 2020, S. 133). Dieser Befund wird durch die Erzählung der Mutter Zada gestützt. Zadas älteres Kind, welches arabischsprachig aufgewachsen ist und Deutsch in der Kindertagesstätte gelernt hat, habe ein „Klamottenstück auf Arabisch genannt und die Erzieherin hat gemeint ‚Das heißt aber nicht so, das heißt bei uns so‘“ (Zada, 2022, Z. 88ff. [V]). Zada äußert ihre Gedanken dazu wie folgt:

„Und ich stand da im Hintergrund. Da habe ich gedacht ‚Mensch, was, das sagt man doch nicht‘. Das könnte man ganz/ Ja, es ist klar, die will das Kind mitteilen, diese Sprache versteht sie nicht. Aber man könnte eher sagen: ‚Ja, das nennen wir AUCH so‘. Nicht, nicht direkt sagen, ‚Nein, das heißt nicht so‘. Das kann sie ja nicht wissen, ob es so heißt oder nicht.“ (Zada, 2022, Z. 90–94 [V])

Zadas Reaktion zeigt, dass sie sich bewusst ist, diskriminierend behandelt worden zu sein. Wie sie treffend formuliert, gibt es nicht nur ein Wort für ein Kleidungsstück, sondern mehrere in mehreren Sprachen. Dass die Erzieherin ihre Einsprachigkeit zur Norm erklärt, welche es durchzusetzen gilt, weist auf die dominante Institutionsperspektive hin, aus welcher sie handelt und auf welcher die Konstruktion von Zugehörigkeit(en) fußt. Weiterhin berichtet Zada vom Verhalten ihres Kindes, welches infolge der Beschämung nach einer gewissen Zeit in der Kindertagesstätte aufgehört habe, Arabisch zu sprechen. Von da an war

„Mehrsprachigkeit bei Nadja [Zadas älteres Kind, Name geändert, Anm. AR] kein Thema mehr, weil da, weil sie dann immer kam und hat gemeint, ‚Sprich mir, mit mir bitte eine Sprache, die ich verstehe‘, wenn ich mit ihr Arabisch gesprochen habe. Das war, das war wirklich sehr schockierend.“ (Zada, 2022, Z. 115–118 [V])

Es ist davon auszugehen, dass das Kind wiedergibt, was ihm durch die pädagogischen Fachkräfte vermittelt wurde: ‚Sprich mit mir bitte eine Sprache, die ich verstehe‘. Eine solche Aussage wertet die ‚Erstsprache‘ des Kindes ab, da nur/allein die Sprache, welche die Betreuungsperson versteht, zur Norm erklärt wird. Hierdurch wird ausgedrückt, wie die Wertigkeiten der Sprachen gewichtet sind, nämlich zugunsten der durch die Fachkraft vertretenen dominanten Institutionsperspektive. Dass das Kind aufgrund seiner ‚Erstsprache‘ derart beschämt wurde, dass es diese auch im familiären Kontext und gegenüber der Mutter ablehnt, beschämt mittelbar die gesamte Familie. Beschämung führt oftmals zu Scham und damit zur Anpassung der Personen ‚mit Migrationshintergrund‘, wie sich am Verhalten von Zada im Umgang mit der familiären Mehrsprachigkeit beim zweiten Kind zeigt:

„Jetzt sprech’ ich mit Arthur [Zadas jüngeres Kind, Name geändert, Anm. AR] beide sprachig Deutsch und Arabisch, je nachdem, wie viel Gesprächsteilnehmer das Gespräch hören, dass das auch andere, die im Raum sind, das Gespräch verstehen [...]“ (Zada, 2022, Z. 99ff. [V])

Zada passt die Sprache, welche sie mit ihrem Kind spricht, je nach Kontext an. Weiterhin habe sie auch das Thema Mehrsprachigkeit in Entwicklungsgesprächen in der Kindertagesstätte des ersten Kindes nicht mehr angesprochen (vgl. Zada, 2022, Z. 121f. [V]). Die Machtinstitution Kindertagesstätte als (sprach-)handelnder Fortschreibungsraum hegemonialer Verhältnisse zeigt sich im Datenmaterial außerdem in explizit oder implizit ausgedrückten (normativen) Vorstellungen über ‚gute Elternschaft‘⁵ und damit verbundene Sprachkompetenzen. Machtvolle Zuschreibungen, welche ‚gute Elternschaft‘ über Sprachkompetenz legitimieren,

⁵ Betz und Bischoff (2018, S. 39) beschreiben „typische Muster des Sprechens über ‚Familie‘ und Darstellungsweisen ‚guter‘ und ‚schlechter‘ Elternschaft“ als Ergebnisse der EDUCARE-Studie (2010–2016; Goethe-Universität Frankfurt am Main, Informationen unter: <https://www.uni-frankfurt.de/65981216/EDUCARE?>). „[N]ormative Setzungen ‚guter Elternschaft“ (ebd., S. 38) (= ‚kompetent‘, ‚ressourcenstark‘, vgl. ebd., S. 39) stehen dabei der Zuschreibung ‚schlechter Eltern‘ (= ‚bildungsfern‘, ‚ressourcenarm‘, ‚mit Migrationshintergrund‘, vgl. ebd.) gegenüber und sollten als Defizitzuschreibungen kritisch reflektiert werden.

äußern sich bspw. in den Erzählungen der Mutter Jasna. Sie erwähnt, dass sie zu Beginn der Kita-Zeit ihres Kindes den Eindruck gehabt habe, die (Deutsch-)Sprachkompetenz ihres Kindes sei ein Defizit, was eigenverschuldet sei: „[D]as war am Anfang relativ unangenehm in dem Sinne, wieso spricht eures oder Ihr Kind kein Deutsch?“ (Jasna, 2022, Z. 132ff. [VII]). Weiterhin sei ihr von den pädagogischen Fachkräften nahegelegt worden:

„[W]ir sollen eigentlich die Muttersprache verlassen, wenn wir eine gute Zukunft für unsere Kinder wollen. Wir sind einmal in Deutschland (lacht) und wir sollen jetzt eigentlich nur Deutsch zu Hause reden.“ (Jasna, 2022, Z. 62ff. [VII])

Die Erzieherin Susanne berichtet, dass ihre Kollegin wiederholt versucht hätte, der Mutter zu erklären, wie wichtig das Sprechen der deutschen Sprache in Abgabesituationen sei (vgl. Susanne, 2022, Z.110 [VI]), was sich ebenso unter dem Phänomen der Legitimierung ‚guter Elternschaft‘ durch Sprachkompetenz verorten lässt:

„[...] meine Kollegin hat versucht, der Mama zu erklären, wie wichtig das ist, dass sie [die Mutter, Anm. AR] auch ihm [dem Sohn, Anm. AR] deutsch das erklärt und ihm deutsch sagt ‚Geh‘ bitte ins Zimmer, sag‘ guten Tag‘, weil der Sohn, damit der Sohn auch mit den Kindern dann lernt zu sprechen, auch in unserer Landessprache.“ (Susanne, 2022, Z. 109–112 [VI])

Hier zeigt sich die Relevanz, welche die Erzieher:innen der Vermittlung ihrer Meinung nach richtiger Normvorstellungen beimessen, was zum Empfinden des Belehrt-Werdens auf Seiten der Eltern führen kann. ‚Zu erklären, wie wichtig das ist‘, ist offenbar vor allem Susanne und ihrer Kollegin wichtig. Die Dominanz der Institutionsperspektive, vertreten durch ihre Fachkräfte, führt somit zu einer Asymmetrie der Macht (Simon, 2021), in welcher die Einen ‚richtige‘ Normvorstellungen (wie Monolingualität) belehrend durchsetzen dürfen. Derartige Aufforderungen implizieren, dass eine ‚gute Elternschaft‘ über die elterliche Bewusstwerdung der Relevanz der eigenen sprachlichen Ausrichtung am normativ-monolingualen Institutionswesen definiert werden könne. Je bewusster Eltern sich der Einsprachigkeit der Mehrheitsgesellschaft seien und ihre Handlungen (die sprachliche Erziehung des Kindes) danach ausrichten, desto kompetenter wirken sie in ihrer Elternschaft. Die Eltern „werden entlang der universalistischen Vorstellungen ‚guter‘ Elternschaft für den Bildungserfolg ihrer Kinder responsabilisiert“ (Kallfaß, 2022, S. 211). İnci Dirim und Paul Mecheril (2010) beobachten, dass – bezogen auf den schulischen Kontext – Empfehlungen, welche durch pädagogische Lehrkräfte gegenüber Eltern ausgesprochen werden, oft auf einer „bestimmten (unvollständigen) Rezeption und Reflexion von Spracherwerbshypothesen“ (ebd., S. 110) basieren. Dies lässt sich auch hier erkennen, denn die ausgesprochenen Empfehlungen gelten als empirisch widerlegt (u.a. De Houwer, 2022; Marchman, Bermúdez, Bang & Fernald, 2020; Sierens, Slembrouck, Van Gorp, Agirdag & Van Avermaet, 2019). Die Legitimierung einer ‚guten Elternschaft‘ über (deutsche) Sprachkompetenz ist damit ein Produkt hegemonialer

Wissensbestände, welches für den Erhalt gesellschaftlicher Differenzordnungen instrumentalisiert wird. Damit einhergehend werden Praxen des Belehrens ersichtlich. So fasst die Mutter und Fachberaterin Claudia die Einstellung einiger Kita-Fachkräfte gegenüber Eltern wie folgt zusammen: „[M]achen Sie es mal nicht so kompliziert“ (Claudia, 2022, Z. 66 [I]). Diese Aussage impliziert eine Normvorstellung, nach der gehandelt werden soll. Die Eltern sind aus Sicht der Erzieher:innen ein Problem, wenn sie abseits dieser Normvorstellungen handeln, sie ‚verkomplizieren‘ die Situation. Indem den Eltern durch die Fachkraft eine Handlungskompetenz abgesprochen wird, erfolgt gleichzeitig die Bestätigung der eigenen Position, denn die Fachkraft selbst weiß um besagte Normvorstellungen und handelt nach ihnen.

3.2 „Vielleicht klappt’s ja, dass eine andere Erzieherin dann der Mama auch die Möglichkeit gibt, [...] ihren guten Willen zu zeigen“ – Partizipation im Diskurs, machtvolle Subjektpositionierung, Wirk(ohn)mächtigkeit und Verantwortlichkeitsübertragung

Neben Rassismus, Infantilisierung, Belehrung und Beschämung identifiziert die Analyse Praktiken machtvoller Subjektpositionierung durch Rollenverteilungen und Wirk(ohn)mächtigkeit im Diskurs. Es wird ersichtlich, dass „[d]ie Sprachkompetenz, die ausreicht, um Sätze zu bilden, [...] völlig unzureichend sein [kann], um Sätze zu bilden, auf die gehört wird“ (Bourdieu, 1990, S. 60). Vertreter:innen der Machtinstitution Kindertagesstätte agieren als Ausführende der hegemonialen Verhältnisse. Dies legitimiert institutionelle Sprecher:innen, Aussagen mit Wirkmächtigkeit zu produzieren, was sich im Datenmaterial ebenso zeigt wie die Wirksamkeit „strukturierende[r] Machtverhältnisse, die auf das Spracherleben wirken und damit verbunden Sprachhandlungsräume eröffnen oder schließen“ (Daase, 2018, zit. n. Pokitsch, 2022, S. 4). In den Interviews wird deutlich, dass oftmals das Geben einer Stimme (durch privilegiert-positionierte Subjekte) nötig ist, dass also marginalisiert-positionierte Subjekte auf den Akt des Gebens angewiesen sind. Dies spiegelt sich in den Äußerungen der Fachberaterin Claudia. Sie berichtet von den Veränderungen, welche bezüglich der Kommunikation von Kita-Fachpersonal mit Eltern ‚mit Migrationshintergrund‘ seit der Sensibilisierung der Fachkräfte für Mehrsprachigkeit im

Rahmen des Bundesprogramms Sprach-Kitas⁶ eingetreten seien:

„Dass Familien auch verstärkt sich trauen nachzufragen, wenn das Klima an sich ein Offenes der Mehrsprachigkeit gegenüber ist. Das hat sich auch verändert. Also Familien, die vorher eher angstbehaftet sich ferngehalten haben von Festen oder von Elternabenden aufgrund der Sprachbarriere, kommen schon häufiger jetzt im Team zu und bitten um Hilfe oder sagen, wo sie was nicht verstanden haben, wenn das Team insgesamt sich auf den Weg gemacht hat, das Klima in der Einrichtung mehrsprachigenfreundlich zu machen [...]“ (Claudia, 2022, Z. 358–374 [I])

Hier wird deutlich, dass ein (sicherer) Raum, in dem Offenheit und Verständnis vermittelt wird, marginalisiert-positionierten Subjekten ermöglicht, zu sprechen und Gehör zu finden. Das Machtverhältnis von Subjekten, die eine Stimme geben (also einen sicheren Raum schaffen können) und denen, die eine Stimme bekommen, wird thematisiert und dadurch leicht verschoben. Die Attribute ‚angstbehaftet‘ und ‚schambehaftet‘ beschreiben, dass marginalisiert-positionierte Subjekte aus ihrer Position heraus (nicht) (sprech-)handeln (können), bis ihnen ein sicherer Raum geschaffen und eine Stimme gegeben wird. Beides obliegt der Macht privilegiert-positionierter Subjekte. Die Reaktion der Eltern auf Handlungspraktiken des Beschränkens der eigenen Wirkmächtigkeit äußert sich im Datenmaterial unterschiedlich. Einerseits finden Ermächtigungsprozesse statt, wie die Erzählung der Mutter Jasna belegt. Jasna schildert ihre Reaktion auf die Ansage der Kita-Leiterin, „wir sollen eigentlich die Muttersprache verlassen“ (Jasna, 2022, Z. 62f.), wie folgt:

„Das habe ich gesagt: ‚Nein, das lehne ich jetzt ab. Ich habe ganz andere Muttersprache. Die Kinder auch, die sind in anderem Land geboren, die sprechen auch andere Sprache. Und ich werde nie als Ausländer gut Deutsch, also die Fremdsprache so gut kennen und so gut aussprechen eigentlich, auch mit Akzent, dass ich das bei meinen Kindern eigentlich beibringen kann.‘“ (Jasna, 2022, Z. 65–69 [VII])

Jasna ermächtigt sich, indem sie der Leiterin widerspricht und deren Empfehlung nicht folgt. Damit konstruiert sie sich als handlungsfähiges Subjekt, was die institutionelle Perspektive von ihr als passiv und unzulänglich konstruierter Elternteil kontrastiert (vgl. Chamakalayil et al., 2022, S. 10). Dass die Erfahrung des Beschränktwerdens der eigenen Wirkmächtigkeit andererseits auch zu Resignation führen kann, zeigt der Bericht der Mutter Zada. Diese war bei der (Fremd-)Positionierung ihrer Familie in der Kindertagesstätte des ersten Kindes nicht in der Lage, sich Gehör zu verschaffen oder sich zu ermächtigen. Zwar empfand sie die Belehrung der Erzieherin als irritierend („Mensch, was, das sagt man doch nicht“, Zada, 2022, Z. 90f. [V]), jedoch scheiterte ihr Versuch, die Erzieherin für das Thema zu sensibilisieren („da hat sie gemeint, ‚Da könnt ich ja nicht wissen, dass es eine andere Sprache ist‘“, Zada, 2022, Z. 95f.

⁶ *Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist* (2016–2023) war ein Programm des deutschen Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) zur Förderung von alltagsintegrierter, sprachlicher Bildung in Kindertagesstätten.

[V]). Die Erzieherin gab Zada zwar eine Stimme, ermöglichte ihr jedoch keine Wirkmächtigkeit. Aufgrund dieser Erfahrung sprach Zada in der zweiten Kindertagesstätte direkt zu Beginn die Mehrsprachigkeit ihres Kindes im Aufnahmegespräch an:

„Und als ich der Gesprächsaufnahme mit, bei Arthur [Zadas jüngeres Kind, Name geändert, Anm. AR] in Kindergarten gemacht hab, da hab ich direkt das Thema angefragt, wie wird damit umgegangen. Kommt sowas? Würde sowas kommen? Weil das ist total tödlich fürs Kind, für die zweite Sprache. Da, da waren sie so halt so ‚Wir sprechen hier Deutsch und wenn die Kinder mit andere Sprache kommen, versuchen wir das zu unterstützen, wenn wir’s verstehen. Wenn wir’s nicht verstehen, können wir nicht helfen.‘“ (Zada, 2022, Z. 127–134 [V])

Die Leiterin der zweiten Kindertagesstätte gibt Zada zwar eine Stimme und zeigt Verständnis für die erfahrene Kränkung, sucht jedoch nicht gemeinsam mit ihr nach einer Lösung, sondern bestätigt die monolinguale Norm(alität) der Kindertagesstätte und entzieht sich somit der Verantwortung („Wenn wir’s nicht verstehen, können wir nicht helfen.“). Hier äußert sich, was Simon (2021) als Asymmetrie des Gehört-Werdens definiert. Es wird durch das privilegierte Subjekt der „Fokus auf das durch Herrschaftsverhältnisse deprivilegierte Gegenüber“ (ebd., S. 137) gelegt. Als Zada sich später aktiv in die Förderung der sprachlichen Kompetenzen ihres Kindes in der Kindertagesstätte einbringen möchte, wird sie abgewiesen. Es entsteht der Eindruck, Zada erhalte Pseudo-Gehör. Sie bekommt zwar eine Stimme, denn sie wird angehört, letztlich bleibt sie jedoch in ihrer (Anschluss-)Handlungsfähigkeit beschränkt. Ihre Wirkmächtigkeit endet an der Kita-Türschwelle.

Weiterhin finden sich im Rahmen der Analyse Markierungspraktiken (vgl. Dirim & Pokitsch, 2018a, S. 19). Diese äußern sich sowohl als explizite Markierungen in Form von Verweisen auf die institutionelle Rolle durch Verwendung der Rollenbezeichnungen („Sie als Eltern“; Kerstin, 2022, Z. 299f. [IV]) als auch implizit in Form von Verantwortlichkeitsübertragung. Aus dem Datenmaterial wird evident, dass die Verantwortung für eine (gelingende) Kommunikation auf Seiten der Eltern liegt. Dies scheint aus beiden Perspektiven (der Eltern und des Kita-Fachpersonals) selbstverständlich. So antwortet die Mutter Li auf die Frage nach funktionierender Kommunikation mit dem Kita-Fachpersonal:

„[I]ch denk, das hängt wirklich nur von den Eltern ab. Wenn die Eltern gerne fragen möchte, dann kriegt man MEHR Input von dem Erzieherin. Aber wenn die Eltern (lacht) nicht fragen, krieg (unv.) wenig mit.“ (Li, 2022, Z. 82ff. [II])

Auch die Mutter Kerstin schildert, „[d]ann habe ich nachgefragt, weil ich das [Nachfragen, Anm. AR] ja schon kannte“ (Kerstin, 2022, Z. 209f. [IV]). Die Mutter Jasna berichtet in Bezug auf die Initiierung von Entwicklungsgesprächen:

„Also das war eher Wunsch von uns Eltern überhaupt. [...] Das war immer [...]: ‚Wollen Sie überhaupt? [...] Also wollen Sie überhaupt eigentlich das Gespräch haben?‘“ (Jasna, Z. 92ff. [VII])

Die Verantwortlichkeit, die den Eltern zugeschrieben wird, reicht weit über das Initiieren der Kommunikation hinaus. Aufgrund schlechter Kommunikationserfahrungen mit pädagogischen Fachkräften brachte etwa die Mutter Kerstin zu einem Entwicklungsgespräch das Portfolio aus einer anderen Kindertagesstätte mit, wodurch sie die Aufgabe der Erzieherin übernimmt:

„[I]ch habe das Portfolio aus dem ersten Kindergarten ja mitgebracht, was ja auch diese Checkliste drin hatte und so weiter. Und hatte das ja übergeben als Orientierung und hatte schon als, als Reaktion bei der ersten Übergabe bekommen: ‚Oh, das ist aber sehr schön und sehr, sehr schön, da können wir uns ja dran orientieren.‘“ (Kerstin, 2022, Z. 213–217 [IV])

Die Mutter Jasna informiert die Erzieher:innen über den Sprachentwicklungsverlauf bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern:

„Denn wenn eigentlich wollen Sie, ich kann eigentlich auch etwas zum Lesen mitbringen, wenn Sie sich interessieren, (lacht) das war mein Angebot. Meine Freundin als Erzieherin hat auch eigentlich ihre Arbeit geschrieben, weil sie auch aus Ausland kommen. Hat auch über Mehrsprachigkeit irgendwie etwas geschrieben. Ich kann eventuell Ihre Arbeit vorbeibringen, wie Sie das als Erzieherin mit Integrations eigentlich, und so weiter.“ (Jasna, 2022, Z. 143–148 [VII])

Die Eltern übernehmen hier Aufgaben und Verantwortlichkeiten, welche den Erzieher:innen obliegen. Aus den Interviews wird ersichtlich, dass all diesen Initiativen schlechte Erfahrungen mit Kita-Personal vorausgehen, weshalb die Eltern sich für eine gelingende Kommunikation, vor allem im Hinblick auf die Betreuung ihrer Kinder, engagieren. Von Seiten der Erzieher:innen wird deutlich, dass diese teilweise oder komplett die Verantwortung für gelingende Kommunikation auf die Eltern oder Bezugspersonen des Kindes übertragen, wie Erzieherin Ramona bestätigt:

„Oder hier bei uns in [Stadt] hatte ich eine Familie, da haben wir’s [die Gespräche, Anm. AR] über den Onkel und über die Tante gemacht, weil das war ein Inder und der, der Onkel und die Tante, die konnten Deutsch und die Eltern von dem Mädchen konnten noch nicht so gut Deutsch, da war das immer ganz, ganz schwierig.“ (Ramona, 2022, Z. 143–147 [III])

Erzieherin Susanne berichtet, dass die Kommunikation mit ‚Eltern, die nicht aus Deutschland stammen‘, ‚unterschiedlich‘ sei (vgl. Susanne, 2022, Z. 66, 70 [VI]):

„Manchmal sehr leicht, weil die Eltern schon eine ganze Weile in Deutschland leben. Manchmal schwierig, weil sie wirklich jetzt wie gerade durch den Ukraine-Krieg aus der Ukraine zu uns geflüchtet sind und wirklich kein Deutsch können. Und da ist die Kommunikation schwieriger.“ (Susanne, 2022, Z. 77–80 [VI])

Gelingende Kommunikation machen die Erzieherinnen Ramona und Susanne von den Deutschkompetenzen der Eltern abhängig. Kommunikation sei also dann schwierig, wenn *die Eltern* kein Deutsch können, nicht aber, wenn der/die Erzieher:in die Sprache der Eltern nicht sprechen kann. In Kommunikationssituationen, in denen Eltern nicht die Verantwortung für das Gelingen der Kommunikation übernehmen, zeigen sich Erzieher:innen hilflos. Erzieherin Ramona macht die Eltern für fehlende (Entwicklungs-)Gespräche verantwortlich: „Also da kam

von den Eltern, also von dem, von dem einen Mädchen hier in [Stadt] gab's da gar keine Rückmeldung, ob die eins wollen oder nicht“ (Ramona, 2022, Z. 157ff. [III]). Fachberaterin Claudia berichtet, dass sie oftmals gefragt würde: „Was machen wir in diesen Entwicklungsgesprächen? Wie sollen wir das machen, wenn wir keine Dolmetscher haben?“ (Claudia, 2022, Z. 218f. [I]). Auch würde über Eltern ‚mit Migrationshintergrund‘ teilweise schnell geurteilt. So äußerten sich Erzieher:innen in Bezug auf das Initiieren von Entwicklungsgesprächen mit Eltern nicht-deutscher ‚Erstsprache‘: „Die sagen eh wieder, dass alles gut ist und es interessiert sie nicht“ (Claudia, 2022, Z. 279f. [I]). Laut Kallfaß (2022) bestätigen Studien diese Tendenz: „Finden keine regelmäßigen Gespräche mit Eltern statt, begründen die Fachkräfte das am häufigsten mit dem Desinteresse der Eltern“ (ebd., S. 91). Hier entsteht ein – für Personen in marginalisierter Subjektposition kaum lösbares – Dilemma. Einerseits führe „[d]as fortwährende Theater der Einsprachigkeit, das Migrationsgesellschaften trotz der sie prägenden Mehrsprachigkeit mit allen Mitteln weiterzuspielen versuchen, [...] zur Erschwerung und/oder Begrenzung von Handlungsmacht und zur Legitimation von Ausschlüssen migrationsbedingt mehrsprachiger Menschen“ (Knappik & Thoma, 2015, S. 11). Andererseits wird das marginalisierte Subjekt in eine Position gedrängt, in der ihm die Verantwortlichkeit für die aus der Positionierung entstehenden ‚Umstände‘ übertragen und von ihm das Auflösen derer erwartet wird. Darin zeigt sich eine der verschiedenen Subjektpositionen, welche aufgrund der Objektivierungspraktiken im hegemonialen Diskurs marginalisierten Subjekten zur Verfügung stehen (vgl. Simon, 2021, S. 130), nämlich die eines „Subjekts, das *ihr_sein Problem Rassismus alleine* (das heißt: ohne *weiße* damit behelligen zu wollen oder zu sollen, wie auch immer das aussehen könnte) *lösen* muss oder zumindest sollte“ (ebd., S. 130, Hv. i.O.).

3.3 „Das sind aber dann sicherlich traditionelle Unterschiede zu uns als Deutsche“ – Konstruierte Zugehörigkeit und Verbesonderung

Ein weiteres Merkmal von Sprach- und Machtverhältnissen in der Interaktion von Eltern und Kita-Fachkräften ist die Konstruktion von Eltern ‚mit Migrationshintergrund‘ entlang nation-ethno-kultureller Differenzlinien. Dies bestätigt sich in der Analyse beispielsweise durch die Erzählung der Fachberaterin Claudia über eine Erzieherin, welche laut Claudia Angst hatte, allein mit einem arabischsprechenden Vater ins Gespräch zu gehen:

„Ich habe in einer konkreten Situation erlebt die Kollegin, dass eine Kollegin wirklich Angst vor dem Vater hatte. ‚Der respektiert mich nicht, der nimmt mich nicht ernst‘ und wollte da einfach nochmal Rückendeckung haben. Also schützen in dieser Richtung. Das war eine

arabischstämmige Familie und da herrschte stark die Sorge, dass, na ja, oder noch die Vorstellung, dass Männer zwangsläufig, wenn sie arabischer Herkunft sind, ihre Frauen unterdrücken und dann muss man sich da ein bisschen doppelt absichern im Gespräch.“ (Claudia, 2022, Z. 290–296 [I])

Die kulturspezifischen Zuschreibungen, die der Aussage zugrunde liegen, verbinden „kulturelle Zugehörigkeiten mit Vorstellungen von Traditionalismus und Rückständigkeit“ (Dirim & Pokitsch, 2018b, S. 70). Dass „pädagogische Fachkräfte auf die hierarchisch organisierten und normierenden Differenzsetzungen zurückgreifen (müssen), die in gesellschaftlichen, politischen und wissenschaftlichen Debatten dominant sind“ (Betz & Bischoff, 2018, S. 40), spiegelt sich im Datenmaterial auch in den Erzählungen der Erzieherin Susanne. Sie verknüpft persönliche Verhaltensweisen mit dem ‚kulturellen Hintergrund‘ der Familie:

„Ein lustiges Beispiel hätte ich noch von der syrischen Mama. Das sind aber dann sicherlich traditionelle Unterschiede zu uns als Deutsche. Und zwar kommt der kleine Junge, die Mama ist, ist, ist, sehr behütet wächst der kleine Junge auf und sie ist wirklich bemüht oder macht sich Sorgen, zum Beispiel, dass die Nähte von den Anzihsachen sehr drücken könnten. Und die Mama hat uns dann auch wirklich erklärt, dass es wichtig ist, dass wir ihm die Sachen, die Schlüpfen, das Unterhemd alles verkehrt rum anziehen, damit die Nähte außen sind und nicht innen. Und das fand ich als schon, schon besonders und das ist mir das erste Mal in meiner Laufbahn untergekommen. Und das ist sicherlich eine Besonderheit zu einer Mutti mit Migrationshintergrund. Oder, dass das Kind dort anders, oder sie selber anders aufgewachsen ist in Syrien, wie bei uns die Kinder aufwachsen.“ (Susanne, 2022, Z. 170–180 [VI])

Die von Susanne konstruierte Rückführung des Verhaltens der Mutter auf deren natio-ethno-kulturell-konstruierte Zugehörigkeit ist eine Kausalkette, die jedweder Logik entsagt. Dass Susanne die Situation als ‚lustig‘ und ‚besonders‘ beschreibt, impliziert ihre Distanz zur Verhaltensweise der Mutter, Susanne wundert sich also über das Verhalten an sich. Ihre Verwunderung über das Verhalten der Mutter macht sie am – ihrer Meinung nach auffälligsten – Differenzmerkmal fest: der natio-ethno-kulturell-konstruierten Zugehörigkeit der Mutter, welche von ihrer eigenen abweicht. In der logischen Weiterführung derartiger Denkweisen konnten im Rahmen der Analyse weiterhin (Sprach-)Handlungspraktiken ausgemacht werden, welche auf die Durchsetzung einer normativen Monolingualität fokussieren. Eltern, deren (sprach-)biographische Erfahrung sich stark von der der Fachkräfte unterscheidet, erfahren eine andere Behandlung als solche, deren (sprachlicher) Habitus dem der Fachkräfte ähnelt. Hier kann auf den gesprochenen Modus im Material referiert werden, denn im Vergleich zu den Eltern mit deutschsprachigem Hintergrund, welche keine negative Andersbehandlung erleben (hier also Leerstellen existieren), erfahren Eltern ‚mit Migrationshintergrund‘ marginalisierende Auswirkungen der institutionellen, monolingualen Norm. So finden sich in den Berichten von Ramona, Claudia und Kerstin (als Interviewpartnerinnen mit Deutsch als ‚Erstsprache‘) keine Hinweise auf sprachbiographisch begründete Themen oder gar Differenzen, was ihre Erfahrung als Mutter eines Kita-Kindes betrifft. Hingegen sprechen vor

allem die Mütter Zada und Jasna dieses Thema an und schildern diskriminierende Behandlung. Nicht nur die Entscheidung darüber, welche Sprache zu sprechen, sondern auch, welche Perspektive richtig oder falsch ist, orientiert sich in der Kindertagesstätte an der hegemonialen Norm und wird von privilegiert-positionierten Subjekten ([sprach-]handelnd) durchgesetzt. In einer machtvollen Institution wie der Kindertagesstätte erfolgt diese Durchsetzung u.a. mittels dichotomisierender Unterscheidungspraktiken, welche sich im (Sprach-)Handeln v.a. der pädagogischen Fachkräfte äußern. Aus Sicht der Erzieherin Susanne ist Mehrsprachigkeit immer an Attribute der betreffenden Familien(mitglieder) geknüpft, welche im Kontext Erwähnung finden müssen, wie beispielsweise ein Beruf („Und der kleine Sohn von der tschechischen Mama, es ist eine Ärztin, und der Sohn konnte kein [...] Deutsch, wo er zu uns gekommen ist“ [Susanne, 2022, Z. 104ff. [VI]]), Gepflogenheiten im Familienleben und kognitive Fähigkeiten:

„Der Vati ist aus Syrien, die Mama ist aus Polen. Das Kind ist sehr oft bei der Großmama in Polen. Das ist anscheinend auch durch Tradition so, dass da viel die Enkel bei den Großeltern mit auf dem Dorf sind in Polen. Er ist sehr wenig bei uns im Kindergarten, spricht aber sehr gut Deutsch, hat einen, ein, ein, ist ein sehr, sehr schlaues Kind. Geht schon gedanklich bei uns in Richtung Hochbegabung. Er spricht, glaub ich, Polnisch, die Sprache vom Vati, also ich glaube, dreisprachig wächst er auf, bin ich mir fast sicher. Dreisprachig. Und ist sehr intelligent.“ (Susanne, 2022, Z. 151–158 [VI])

Auch das äußere Erscheinungsbild und genderbezogene Rollenverteilungen werden im Kontext Mehrsprachigkeit miterwähnt:

„Ja, bei einem anderen Kind, mit der chinesischen Mama, ein ganz, ganz niedliches, hübsches Kind, da ist wirklich, fällt uns auf, dass der Papa die ganze Kommunikation meistens übernimmt. Also er kommt, bringt das Kind, erzählt mit uns, holt das Kind auch wieder ab. Und die Mama ist mehr als Begleitung mit. Und ja, dass er sehr, sehr viel übernimmt. Ob das jetzt an dem sprachlichen Hintergrund liegt oder, das weiß ich nicht. Aber da ist es so, dass eben der Papa sozusagen die Hauptperson für das kleine Mädchen ist.“ (Susanne, 2022, Z. 187–194 [VI])

Die an Merkmale geknüpften klassistischen, ableistischen, rassistischen und sexistischen Zuschreibungen, welche sich in den Aussagen von Susanne äußern, zeigen ihre starke (und unreflektierte) Verhaftung in dichotomisierenden Herrschaftsverhältnissen, deren Ausrichtung an einer hegemonialen Norm(alität) Susanne in ihrer (Selbst-)Positionierung als privilegiertes Subjekt bestätigen und versichern. Auch Kerstins Bericht über den unterschiedlichen (sprachhandelnden) Umgang einer Erzieherin mit ihr als deutschsprechender Mutter und der Mutter ‚mit Migrationshintergrund‘ („Also sehr viel mit Wiederholung und sehr laut. Also es war sehr konträr zu dem, wie sie mit mir gesprochen hatte“ [Kerstin, 2022, Z. 92ff. [IV]]) wurde als Schilderung einer dichotomisierenden Unterscheidungspraxis, welche dazu führt, dass Personen in marginalisiert-konstruierter Subjektposition verbesondert werden, erkannt. Die „enge Verzahnung von diskriminierenden Praktiken mit strukturellen Rahmenbedingungen

schulischen [bzw. bildungsinstitutionellen, Anm. AR] Handelns“ (Gomolla, 2015, S. 208) äußert sich im Datenmaterial in Form von Verbesonderung von Familien ‚mit Migrationshintergrund‘ und liefert Hinweise auf mögliche Folgen dieser. Eine Verbesonderung von Eltern/Familien in der Kindertagesstätte aufgrund von sprachlich und natio-ethno-kulturell-konstruierten Zuschreibungen kann sich zum einen unmittelbar äußern, indem beispielsweise die Handlungsspielräume der betroffenen Eltern aufgrund der ihnen zugeschriebenen (In-)Kompetenzen beschränkt werden (vgl. Höhme-Serke, Ansari, Krause, Lindemann, Richter & Wagner, 2016, S. 20). Zum anderen kann sich ein asymmetrisches Machtverhältnis zugunsten der Bildungsinstitution Kindertagesstätte auf die gesamte Familie auswirken. Erlebt das Kind eine (Be-)Wertung beispielsweise durch diskriminierende Behandlung Angehöriger seiner Bezugsgruppe, bezieht es dies auf die eigene Identität und erfährt „im Verhalten der pädagogischen Fachkräfte gegenüber seinen Familienmitgliedern [...], wie es selbst bewertet wird“ (Höhme-Serke et al., 2016, S. 11). Erfahren Familien Diskriminierung aufgrund von beispielsweise Mehrsprachigkeit, kann dies die kindliche Sprach(en)entwicklung beeinflussen, wie die Äußerung der Mutter Zada bestätigt. Sie berichtet über die Sprach(en)entwicklung ihres Kindes, nachdem sie und ihr Kind durch die Erzieherin beschämt wurden:

„[D]as hat ihren sprachlichen Entwicklung [die der Tochter, Anm. AR], meiner Meinung bisschen verzögert, weil die irgendwann aufgehört hat, irgendwas zu sprechen, wo sie am Anfang viel besser Arabisch, also viel mehr Worte auf Arabisch erzählt hat. Und auf einmal hat sie nichts mehr gesprochen. Und dann kam wieder nur deutsche Wörter.“ (Zada, 2022, Z. 56–59 [V])

Dass im Gegensatz dazu mit den richtigen Rückschlüssen und einem Perspektivwechsel die Verbesonderung von Familien ‚mit Migrationshintergrund‘ im Kontext einer Sensibilisierung der Fachkräfte für die Kommunikation mit Eltern auch zu einer positiven Wende im Sinne von beispielsweise Ermächtigung führen kann, schildert Fachberaterin Claudia:

„Und je offener sich dort [in den Sprach-Kitas, Anm. AR] die Teams zeigen und Familien ehrlich vermitteln, es ist in Ordnung und wir arbeiten zusammen an der Lösung, desto offener ist jetzt auch die Kommunikation insgesamt zwischen den Familien und ein anderes Selbstverständnis auch von ihrer Mehrsprachigkeit. Und das tut natürlich letztlich den Kindern gut.“ (Claudia, 2022, Z. 361–365 [I])

4. Zusammenfassung

Bezüge und Auswirkungen der Machtinstitution Kindertagesstätte als (sprach-)handelnder Fortschreibungsraum hegemonialer Verhältnisse äußern sich im Datenmaterial sowohl in Form von individuell- als auch als intrapersonal-verortbaren (Sprachhandlungs-)Praktiken. So wirkt eine Kategorisierung der Eltern in Form von Rassismus beispielsweise direkt mittels (neo-

)linguizistischer Praktiken und Beschämung, wird aber auch in Form von natio-ethno-kulturell-konstruierten Zugehörigkeiten auf diskursiver Ebene (meist unbewusst) (re-)produziert und gestaltet die (diskursiven) Wissensbestände, welche sich dann in dichotomisierenden Handlungspraktiken äußern. Während Erfahrungen von rassistischer Diskriminierung von den Eltern ‚mit Migrationshintergrund‘ geschildert werden, schildern Eltern ‚ohne Migrationshintergrund‘ entweder klassistische Diskriminierung oder keine. Dies kann auf die machtvolle (Re-)Produktion diskursiver Wissensbestände in der Institution Kindertagesstätte als Fortschreibungsraum hegemonialer Verhältnisse zurückgeführt werden, welche aufgrund natio-ethno-kultureller Zuschreibungen vom *weißen* (privilegiert-positionierten) Subjekt abweichende Subjektpositionen als defizitär konstruiert und verbesondert. Auch am Phänomen der Legitimierung ‚guter Elternschaft‘ über Sprachkompetenzen wird das Wirken einer dominanten Institutionsperspektive sichtbar, welche mittels ihrer pädagogischen Fachkräfte eine normative Monolingualität durchsetzt und durch diese über Partizipations(un)fähigkeit der Subjekte im Diskurs entscheidet. Die machtvolle Subjektpositionierung privilegierter und marginalisierter Subjekte geht einher mit deren Wirk(ohn)mächtigkeit, welche marginalisiert-positionierte Subjekte entweder akzeptieren (wie die Mutter Li), oder durch (Selbst-)Ermächtigung zu überwinden versuchen, wie die Fälle der Mütter Zada und Jasna zeigen. Die Markierung der marginalisierten Position führt weiterhin zu einer Verantwortlichkeitsübertragung vom privilegiert-positionierten Subjekt (Kita-Fachpersonal) auf das marginalisiert-positionierte Subjekt, welches die Eltern ‚mit Migrationshintergrund‘ darstellen. Diese übernehmen im Sinne der (Mehr-)Sprachigkeitsentwicklung ihrer Kinder Initiativen und Verantwortungen, welche eigentlich dem pädagogischen Fachpersonal obliegen, wovon diese auch teilweise selbstverständlich ausgehen. Eine Markierung der marginalisierten Subjektposition im Zusammenhang mit Verantwortlichkeitsübertragung lässt sich auch bei Eltern ‚ohne Migrationshintergrund‘ ausmachen, allerdings auf Grundlage von Zuschreibungen, welche auf der beruflichen Expertise der Fachkräfte (und somit auf klassistischen Differenzordnungen der dominanten Institutionsperspektive) beruhen. Dass Exklusionsmechanismen der Bestätigung der eigenen (privilegierten) Subjektposition im Rahmen hegemonialer Differenzverhältnisse dienen, wobei nur die marginalisierte Subjektposition markiert wird, spiegelt sich in den Aussagen der pädagogischen Fachkräfte, welche die Eltern entlang natio-ethno-kultureller und -lingualer Differenzlinien konstruieren, und ihre eigene Subjektposition nicht hinterfragen, wie vor allem in den Äußerungen der Erzieherin Susanne deutlich wird.

5. Fazit und Ausblick

Die dominante Institutionsperspektive und deren Auswirkungen auf die (Un-)Möglichkeit von Partizipation der Akteur:innen durch Subjektivierungs- und Zuschreibungsprozesse, welche für den schulischen Kontext beforscht und belegt ist, zeigt sich ebenso im frühpädagogischen Bereich: Pädagogische Verhältnisse sind hegemoniale Verhältnisse (vgl. Dirim, 2014), in welchen die Pädagog:innen in der machtvollen Position sind, über Angebote zu entscheiden, migrationsgesellschaftliche Verhältnisse zu (de-)thematisieren, Zugehörigkeiten zu definieren, zu kategorisieren und Macht- und Herrschaftsverhältnisse zu (re-)produzieren. Um im institutionellen Bildungskontext eine ‚anschlussfähige‘ Sprachkompetenz (im Sinne einer dominant-mehrheitssprachlichen) zu bewirken, liegt der institutionale Fokus auf dem von der Norm Abweichenden, welcher als defizitär konstruiert wird. Vermeintliche sprachliche Barrieren zu überwinden, um ‚schulfähiges Deutsch‘ zu fördern, gilt als pädagogisches Ziel, was auf einem bildungspolitischen Verständnis von Vergleichbarkeit zum Ermessen von Leistungsfähigkeit basiert. Dies beeinflusst über die Kinder hinaus gleichwohl die Zusammenarbeit mit deren Familien, wie die Untersuchung verdeutlicht. Die Analyse zeigt, dass die Verbesonderung mehrsprachiger Familien nicht erst mit Schuleintritt der Kinder beginnt, sondern sich bereits in der Zusammenarbeit mit Familien ‚mit Migrationshintergrund‘ im frühpädagogischen Kontext äußert. Für Anschlussforschungen könnten daher folgende Fragen relevant gesetzt werden: Welche Konsequenzen hat die Feststellung machtvollen Wirkens der Institution Kindertagesstätte im DaF/Z-Kontext für die Zusammenarbeit von Eltern und Kita-Fachpersonal aus migrationspädagogischer Perspektive? Inwiefern könnten die Ergebnisse der Untersuchung für den DaF/Z-Kontext fruchtbar gemacht werden? Mecheril (2021) stellt in seinen Ausführungen zu den Auswirkungen der Differenzen einer Migrationsgesellschaft (auf Schule) fest, dass es, um der Reproduktion rassistischer Deutungsmuster entgegenzuwirken, zunächst wichtig sei, ein Bewusstsein für diese zu haben (ebd.). Mit diesem Beitrag wird das Bewusstsein für institutionale Machtverhältnisse in der Kindertagesstätte der Migrationsgesellschaft ausgebaut. Gemäß einer der von Mecheril angeführten grundlegenden Fragen der Migrationspädagogik könnten sich weitere Untersuchungen mit Ansätzen und „Möglichkeiten der Veränderung und Schwächung nation-ethno-kultureller Zugehörigkeitsordnungen“ (Mecheril, 2010, S. 15) befassen – etwa in Form von Schulungen, Weiterbildungen und Initiativen, welche im DaF/Z-Kontext ein Bewusstsein für bestehende institutionale Machtverhältnisse in der Kindertagesstätte der Migrationsgesellschaft schaffen – und durch eine Sensibilisierung der Akteur:innen gezielt zur Ermächtigung von Personen in marginalisierter Subjektposition beitragen, damit sich die

Erfahrungen von Eltern und Familien, welche im Kita-Kontext entlang rassistischer Differenzlinien kategorisiert werden, zukünftig nicht mehr in einem Satz wie dem der Mutter Jasna zusammenfassen lassen: „Also wir haben eigentlich relativ viel hinter uns, ja“ (Jasna, 2022, Z. 198f. [VII]).

Literatur

- Akbaba, Yalız; Bello, Bettina & Fereidooni, Karim (Hrsg.). (2022). *Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29043-6_12
- Amrhein, Bettina & Heinemann, Alisha M. B. (2019). Borderlands – Zwischen Inklusions- und Migrationspädagogik oder warum Rassismus nicht ent-nannt werden darf. In Alisha M.B. Heinemann & Natascha Khakpour (Hrsg.), *Pädagogik sprechen: Die sprachliche Reproduktion gewaltvoller Ordnungen in der Migrationsgesellschaft* (S. 169–188). Berlin: J. B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-04963-6_11
- Betz, Tanja & Bischoff, Stefanie (2018). Machtvolle Zuschreibungen ‚guter‘ Elternschaft. *Sozial Extra*, 42 (3), 38–41. <https://doi.org/10.1007/s12054-018-0037-z>
- Betz, Tanja; Bischoff, Stefanie; Eunicke, Nicoletta; Kayser, Laura B. & Zink, Katharina (2017). *Partner auf Augenhöhe? Forschungsbefunde zur Zusammenarbeit von Familien, Kitas und Schulen mit Blick auf Bildungschancen*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. <https://doi.org/10.1007/s42278-019-00038-7>
- Bourdieu, Pierre (1990). *Was heißt sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tausches*. Wien: Braumüller.
- Braband, Janne (2019). *Mehrsprachigkeit in der Frühpädagogik. Subjektive Theorien von Eltern und Kitafachkräften vor dem Hintergrund migrationsgesellschaftlicher Ordnungen*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.3224/zem.v1i2.08>
- Breuer, Franz; Muckel, Petra & Dieris, Barbara (2019). *Reflexive Grounded Theory: Eine Einführung für die Forschungspraxis* (4. Auflage). Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22219-2>
- Bücken, Susanne; Streicher, Noelia; Velho, Astride & Mecheril, Paul (2020). *Migrationsgesellschaftliche Diskriminierungsverhältnisse in Bildungssettings: Analysen, Reflexionen, Kritik*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658->

28821-1

- Chamakalayil, Lalitha; Ivanova-Chessex, Oxana; Leutwyler Bruno & Scharathow, Wiebke (2022). Einleitende Gedanken zum Verhältnis von Familien und pädagogischen Institutionen. In Lalitha Chamakalayil, Oxana Ivanova-Chessex, Bruno Leutwyler & Wiebke Scharathow (Hrsg.), *Eltern und pädagogische Institutionen. Macht- und ungleichheitskritische Perspektiven* (S. 7–17). Weinheim, Basel: Beltz. DOI: 10.25656/01:29141
- Daase, Andrea (2018). *Zweitsprachsozialisation in den Beruf. Narrative Rekonstruktion erwachsener Migrant*innen mit dem Ziel einer qualifizierten Arbeitsaufnahme*. Münster, New York: Waxmann.
- De Houwer, Anne (2022). Entwicklung von Mehrsprachigkeit: Kindheit und frühe Jugend. In Csaba Földes & Thorsten Roelcke (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit* (S. 317–338). Berlin: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110623444>
- Dhawan, Nikita (2014). Sprache, Gewalt und Repräsentation. Vortrag im Rahmen der *Fachtagung „Deutsch als Zweitsprache. Emanzipation, Ermächtigung und Gewalt?“*. Verfügbar unter: https://www.youtube.com/watch?v=TNX_QXxPThg [21.07.2024].
- Dirim, İnci & Pokitsch, Doris (2018a). Neolinguizistische Praxen. In Kersten Sven Roth, Karen Schramm & Jürgen Spitzmüller (Hrsg.), *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST)* 93, 13–31.
- Dirim, İnci & Pokitsch, Doris (2018b). Eine Zweitsprache lernen – eine Zweitsprache sprechen. Zum Problem und zum Umgang mit der Herstellung von Nichtzugehörigkeit durch Deutschförderung. In Ruprecht Mattig, Miriam Mathias & Klaus Zehbe (Hrsg.), *Bildung in fremden Sprachen? Pädagogische Perspektiven auf globalisierte Mehrsprachigkeit* (S. 59–79). Bielefeld: transcript. DOI: 10.14361/9783839436882-003
- Dirim, İnci (2016). Sprachverhältnisse. In Paul Mecheril (Hrsg.), *Handbuch Migrationspädagogik* (S. 311–325). Weinheim, Basel: Beltz.
- Dirim, İnci; Castro Varela, Maria do Mar; Heinemann, Alisha M. B.; Khakpour, Natascha; Pokitsch, Doris & Schweiger, Hannes (2016). Nichts als Ideologie? Eine Replik auf die Abwertung rassismuskritischer Arbeitsweisen. In Maria do Mar Castro Varela & Paul Mecheril (Hrsg.), *Die Dämonisierung der Anderen: Rassismuskritik der Gegenwart* (S.85–96). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839436387-001>
- Dirim, İnci (2014). *Subjektivierungseffekte des Fachgebietes Deutsch als Zweitsprache*.

- Verfügbar unter: https://www.youtube.com/watch?v=Ntf_Dt9SO_M [10.10.2022].
- Dirim, İnci & Mecheril, Paul (2010). Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In Paul Mecheril, Maria do Mar Castro Varela, İnci Dirim, Annita Kalpaka & Claus Melter (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 99–120). Weinheim: Beltz.
- Fereidooni, Karim (2016). *Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen im Schulwesen: Eine Studie zu Ungleichheitspraktiken im Berufskontext*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-13616-1>
- Flick, Uwe (2011). *Triangulation: Eine Einführung* (3., aktualisierte Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gomolla, Mechthild (2015). Institutionelle Diskriminierung im Bildungs- und Erziehungssystem. In Rudolf Leiprecht & Anja Steinbach (Hrsg.), *Grundlagen – Diversität – Fachdidaktiken* (Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch, Band 1) (S. 193–219). Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik.
- Gouma, Assimina (2020). *Migrantische Mehrsprachigkeit und Öffentlichkeit: Linguizismus und oppositionelle Stimmen in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-30869-8>
- Höhme-Serke, Evelyne; Ansari, Mahdokht; Krause, Anke; Lindemann, Ulla; Richter, Sandra & Wagner, Petra (2016). *Die Zusammenarbeit mit Eltern vorurteilsbewusst gestalten*. Berlin: wamiki.
- Kallfaß, Annika (2022). *Interaktion zwischen frühpädagogischen Fachkräften und Eltern in der Kindertagesstätte: Eine rekonstruktive Analyse professionalisierter Praxis*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-36189-1>
- Knappik, M & Thoma, Nadja (2015). Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis. Eine Einführung. In Thoma, Nadja & Knappik, M (Hrsg.), *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis* (S. 9–24). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839427071>
- Kuhn, Melanie (2018). Zwischen Einschluss und Ausschluss. Diskursive Erzeugungen der anderen Eltern in der schweizerischen Kindertagesbetreuung. In Thon, Christine; Menz, Margarete; Mai, Miriam & Abdessadok, Luisa (Hrsg.), *Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte. Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften* (S. 75–92). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658->

19451-2

- Kühn, Susanne (2014). *Zusammenarbeit mit Familien mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren unter Berücksichtigung kultureller Diversität*. Kita-Fachtexte. Verfügbar unter: <https://www.kita-fachtexte.de/de/fachtexte-finden/zusammenarbeit-mit-familien-mit-kindern-in-den-ersten-drei-lebensjahren-unter-beruecksichtigung-kultureller-diversitaet> [24.10.2022].
- Marchman, Virginia A.; Bermúdez, Vanessa N.; Bang, Janet Y. & Fernald, Anne (2020). Off to a good start: Early Spanish-language processing efficiency supports Spanish- and English-language outcomes at 4½ years in sequential bilinguals. *Developmental science*, 23 (6), 1–16. <https://doi.org/10.1111/desc.12973>
- Mecheril, Paul (2021). *Prof. Dr. Paul Mecheril zu den Auswirkungen der Differenzen einer Migrationsgesellschaft auf Schule*. Verfügbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=Wk3bGGWfr4M> [14.11.2022]
- Mecheril, Paul (2016). Migrationspädagogik – ein Projekt. In Mecheril, P. (Hrsg.), *Handbuch Migrationspädagogik* (S. 8–30). Weinheim, Basel: Beltz.
- Mecheril, Paul (2010). Migrationspädagogik: Hinführung zu einer Perspektive. In Paul Mecheril, Maria do Mar Castro Varela, İnci Dirim, Annita Kalpaka & Claus Melter (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (7–20). Weinheim: Beltz.
- Pokitsch, Doris (2022). *Wer spricht? Sprachbezogene Subjektivierungsprozesse in der Schule der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-37812-7>
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hrsg.). (2011). *Der Sächsische Bildungsplan – ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Krippen, Kindergärten und Horten sowie für Kindertagespflege*. Verfügbar unter: <https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/17450> [24.06.2022].
- Settinieri, Julia (2011). Soziale Akzeptanz unterschiedlicher Normabweichungen in der L2-Aussprache Deutsch. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 16 (2). Empirische Methoden und Ergebnisse in der Fremdsprachenforschung. [Themenschwerpunkt], 66–80. Verfügbar unter: <https://tuprints.ulb-tu-darmstadt.de/12351/1/zif-2397-settinieri.pdf> [15.05.2024].
- Sierens, Sven; Slembrouck, Stef; Van Gorp, Koen; Agirdag, Orhan & Van Avermaet, Piet (2019). Linguistic interdependence of receptive vocabulary skills in emergent bilingual

- preschool children: Exploring a factor-dependent approach. *Applied Psycholinguistics*, 40 (5), 1269–1297. DOI: 10.1017/S0142716419000250
- Simon, Nina (2021). *Wissensbestände (be)herrschen(d) – Zur (Un)Möglichkeit herrschaftskritischer (Deutsch)(Hochschul)Didaktik*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-32674-6>
- Sozialgesetzbuch (SGB VIII) Achstes Buch. Kinder- und Jugendhilfe*. Verfügbar unter: <https://www.sozialgesetzbuch-sgb.de/sgbviii/22.html> [14.11.2022].
- Strauss, Anselm & Corbin, Juliet M. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Thoma, Nadja (2018). *Sprachbiographien in der Migrationsgesellschaft: Eine rekonstruktive Studie zu Bildungsverläufen von Germanistikstudent*innen*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839443019>
- Thon, Christine (2022). Kindertagesstätte als pädagogische Sphäre und Familie als ihr konstitutives Außen. In Lalitha Chamakalayil, Oxana Ivanova-Chessex, Bruno Leutwyler & Wiebke Scharathow (Hrsg.), *Eltern und pädagogische Institutionen. Macht- und ungleichheitskritische Perspektiven* (S. 20–36). Weinheim, Basel: Beltz Juventa. <https://doi.org/10.25656/01:29141>

Kurzbiografie der Beitragenden

Alexandra Rösner hat Skandinavistik an der Humboldt-Universität zu Berlin und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache am Herder-Institut studiert. Sie war bisher als Lehrbeauftragte an der Universität Leipzig und der Háskoli Íslands in Reykjavík sowie in der Fachberatung des Bundesprogrammes *Sprach-Kitas* tätig. Seit November 2023 promoviert sie zum Thema „Literacy-Projekte in der Elementarpädagogik“. Ihre Forschungsschwerpunkte sind migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit, Didaktik des Deutschen als Zweitsprache im Elementarbereich und Migrationspädagogik.

Ines Teresa Winkler

Affiliation: Universität Wien, Österreich

E-Mail: ines.winkler@hotmail.com

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

Abstract Deutsch

Im vorliegenden Artikel wird gezeigt, dass für die Mittelschule deklarierte Deutschlehrbücher im Umgang mit Mehrsprachigkeit als Pseudo-Nudges anzusehen sind, um eine Monolingualität des Deutschen als gesellschaftliche Norm zu konstruieren. Durch das Integrieren der key incident-Analyse in die Kritische Diskursanalyse können einzelne Elemente innerhalb der Deutschlehrbücher betrachtet werden, die die Konstruktion einer gesellschaftlichen Monolingualität deutlich werden lassen. Basierend auf dem Konzept staatlicher Nudges werden Lehrbücher als Pseudo-Nudges angesehen, die Mehrsprachigkeit als gesellschaftlichen Sonderfall deklarieren und das Deutsche inklusive der Varietäten als Norm festschreiben. Diesbezüglich werden durch Sprache Othering-Prozesse ausgelöst, die zu einer Diskriminierung mehrsprachiger Schüler:innen führen.

Abstract English

In the present article, it is demonstrated that German language textbooks designated for middle school can be regarded as pseudo-nudges in dealing with multilingualism, aimed at constructing a monolinguality of German as a societal norm. By integrating key incident analysis into Critical Discourse Analysis, individual elements within the German textbooks can be examined, revealing the construction of a societal monolinguality. Drawing on the concept of governmental nudges, textbooks are considered as pseudo-nudges that declare multilingualism as a societal exception and establish German, inclusive of its varieties, as the norm. In this context, language triggers Othering processes leading to the discrimination of multilingual students.

Schlüsselwörter: *Deutschlehrbücher, Pseudo-Nudges, Mehrsprachigkeit, Paternalismus, Diskriminierung*

Keywords: *German textbooks, pseudo-nudges, multilingualism, paternalism, discrimination*

1. Einführung

Im vorliegenden Beitrag wird das paternalistische Konzept der Nudges (Schaber, 2019, S. 174) auf die staatlich für die Mittelschule approbierten Deutschlehrbücher übertragen. Unter dem Blickwinkel der Mehrsprachigkeit werden die Deutschlehrbücher als Pseudo-Nudges verstanden, die keine sprachliche Realität zeigen, sondern eine staatlich gewollte Monolingualität des Deutschen konstruieren.

Nach einer Hervorhebung des Lehrbuchs in dessen Bedeutung für das Unterrichtsgeschehen und einer Erläuterung über die Approbation von Schulbüchern soll ein Einblick in die österreichische Bevölkerung im Hinblick auf Sprache gegeben werden. Beides dient als Grundlage, um aufzeigen zu können, weshalb das Medium „Lehrbuch“ und die Kategorie „Sprache“ bzw. „Mehrsprachigkeit“ für die Analyse ausgewählt wurden. Die nähere Betrachtung von Paternalismus ermöglicht es, staatlichen Paternalismus, der gesellschaftliche Ziele anstrebt, in Verbindung zu Sprache und approbierten Schulbüchern zu setzen. Approbierte Lehrbücher verfolgen nicht länger die Zielgruppenspezifität und die im Lehrplan verankerten Ziele, sondern dienen als Grundlage für den Erhalt einer staatlich bestimmten sprachlichen Hegemonie, die bestimmte kulturelle Inhalte, Rollenbilder und staatliche Ideale konstruiert. Dies kann mit der Annahme verbunden werden, dass eine Monolingualität als staatlich antizipiertes Gemeinwohl der Gesellschaft verstanden wird, zu welcher Mehrsprachigkeit als Abgrenzung steht (Siep, 2014). Die Approbation von Lehrbüchern und die Aufnahme dieser in die Schulbuchliste lässt diese als Nudges sehen, die Lehrpersonen von staatlicher Seite angeboten werden, um die in den Curricula festgeschriebenen Ziele erreichen zu können. Nicht-approbierte Lehrbücher können ebenso ausgewählt werden, treten jedoch durch ein Fehlen auf der Schulbuchliste in den Hintergrund.

Mithilfe der Kritischen Diskursanalyse (Jäger, 2016) und der key incident-Analyse (Kroon & Sturm, 2002) werden fünf zentrale sprachliche Elemente hervorgehoben, die Mehrsprachigkeit oder die deutsche Sprache als konstruierte gesellschaftliche Bezugsnorm zeigen. Verbunden mit staatlichem Paternalismus soll in der Conclusio festgehalten werden, inwiefern staatlich approbierte Deutschlehrbücher Mehrsprachigkeit als gesellschaftliche Sonderform ausgrenzen und das Deutsche mit seinen Varietäten als gesellschaftliche Norm deklarieren. Im Zuge der Analyse soll hinterfragt werden, inwiefern Sprache in Lehrbüchern diskriminierende Prozesse auslöst, die eine Gruppe eines Wir und der Anderen konstruiert (Castro Varela & Mecheril, 2010). Diese Othering-Prozesse sind mit Machtverhältnissen verbunden, in denen das Wir der

Gruppe der Anderen übergeordnet ist und dieses mit positiven Zuschreibungen versieht (Mecheril, 2015, S. 49). Zuletzt werden Folgen für Schüler:innen aufgezeigt, die aufgrund ihrer Mehrsprachigkeit von der konstruierten Norm ausgeschlossen werden.

2. Lehrbuch und staatliche Einflussnahme

Lehrbücher erscheinen für alle Beteiligten der Institution Schule als zentrales Medium. Bezogen auf Lehrpersonen wird dies als *hidden curriculum* angesehen, das bestimmend für Unterrichtsinhalte ist (Hiller, 2012, S. 154). Die Inhalte und die Struktur eines Lehrbuchs können als direkte Ressource verstanden werden, die für Lehrende und Lernende zentral ist. Lehrbücher werden als *hidden curriculum* angeführt, da sich Lehrende in ihrer Unterrichtsvorbereitung stärker von den Lehrbüchern als von den Lehrplänen leiten lassen. Aus diesem Grund sehen sich Lernende in weiterer Folge mit Inhalten, Vorstellungen und Zielen der Lehrbücher konfrontiert und müssen sich mit diesen auseinandersetzen. So kann das Lehrbuch als zentrales Medium angesehen werden, das Lernenden zur Verfügung steht, um sich mit der Gesellschaft und deren Erwartungen zu befassen. Mit Blick auf die Funktion eines Lehrbuchs werden jedoch nicht nur grammatikalische Phänomene und Wissen vermittelt, sondern es dient ebenso dem Abbilden bestimmter sprachlicher und kultureller Vorstellungen bzw. Zugänge (Würffel, 2021). Diversität und Heterogenität muss in Lehrbüchern vorhanden sein, um einer Zielgruppenspezifität (ebd.) gerecht zu werden. Auf staatlicher Ebene kann das Lehrbuch daher als ein Medium angesehen werden, um inhaltlich steuern und bestimmte gesellschaftliche Vorstellungen etablieren zu können (Hiller, 2012, S. 80ff.). Die Notwendigkeit einer staatlichen Approbation eines Lehrbuches, um in die Schulbuchliste aufgenommen werden zu können, stützt diese Annahme. Zudem ist dies mit finanziellen Aspekten verknüpft, da approbierte kostenfreie nicht-approbierten teuren Lehrbüchern gegenübergestellt werden (BMBWF Schulbucherlass, 2019). Die staatliche Einflussnahme über Inhalte und deren Aufbereitungen lassen die ideologische Perspektive eines Lehrbuches deutlich werden (Johnsen, 1992).

Die Zulassung eines Lehrbuches erfolgt durch den positiven Bescheid einer Gutachter:innenkommission (BMBWF Schulunterrichtsgesetz, 2021, §15). Hierfür muss von Seiten des Bildungsministeriums für jede Überprüfung eine Gutachter:innenkommission mit Mitgliedern eingerichtet werden, „die für einen oder mehrere Unterrichtsgegenstände einer oder mehrerer Schularten zuständig sind“ (BMBWF Schulunterrichtsgesetz, 2021, §15 Abs. 2). Die Kommission bestimmt für jedes Lehrbuch die Schulform, das Schulfach und die Schulstufe. Unter §9 BMBWF Rechtsvorschrift für Gutachterkommissionen werden neun Kriterien angeführt, die

einen positiven Bescheid bedingen, wobei die Schüler:innenzentrierung, das Abbilden der Lebenswelt und die Übereinstimmung mit den Lehrplanrichtlinien als zentrale Elemente für inhaltliche Kriterien hervorgehoben werden können. Mit Blick auf den Lehrplan für die Mittelschule können Heterogenität, Interkulturalität, Mehrsprachigkeit und die Förderung dieser als erstrebenswerte Ziele vorgefunden werden, die sich in den Leitvorstellungen, dem Bildungsbereich „Sprache und Kommunikation“ und den Allgemeinen Didaktischen Grundsätzen finden lassen (BMBWF Rechtsvorschrift für Lehrpläne der Mittelschule, 2021). Sprachliche und kulturelle Vielfalt wird als essenziell betrachtet, um die persönliche Ebene der Schüler:innen zu stärken und zu bereichern. Zudem wird auch die gesellschaftliche Bedeutung von Mehrsprachigkeit unterstrichen. In Bezug auf Sprache ergibt sich anhand vorherrschender Rechtsvorschriften ein festgelegtes und zu erreichendes Ziel, in welchem Mehrsprachigkeit als gesellschaftliche Norm angesehen und als gewinnbringend verstanden werden soll. Die staatliche Einflussnahme deklariert sich einerseits in den gesetzlichen Rahmenbedingungen, die für die Zulassung und die Vergabe der Unterrichtsmittel geschaffen wurden, andererseits aber auch in der Bestimmung der Gutachter:innenkommissionen durch das Bildungsministerium. Dieses ruft die Mitglieder zur Überprüfung der Einhaltung der Vorgaben ein. §9 BMBWF Rechtsvorschrift für Gutachterkommissionen definiert ebenfalls, dass die Kommission das Unterrichtsmittel als geeignet oder nicht geeignet deklariert, wobei auch die Möglichkeit einer Eignung durch verpflichtende Änderungen ausgesprochen werden kann (ebd.). Allen Ebenen wird als Ziel vorgeschrieben, dass Mehrsprachigkeit in Lehrbüchern als Norm verankert sein muss, um einen positiven Bescheid zu erhalten und in die Schulbuchliste aufgenommen werden zu können. Mehrsprachige Schüler:innen sollen sich als Teil der Gesellschaft verstehen und dies über die Lehrbücher vermittelt bekommen. Ein Fehlen von Mehrsprachigkeit müsste mit einer geforderten Veränderung der Lehrbuchinhalte von Seiten der Gutachter:innenkommission einhergehen, da die Lehrplanrichtlinien nicht eingehalten werden (BMBWF Rechtsvorschrift für Gutachterkommissionen, 2021, §9). Die Zahlen zur österreichischen Bevölkerung im nächsten Abschnitt zeigen zudem, dass ein Fehlen von Mehrsprachigkeit in Lehrbüchern die Kriterien der Schüler:innenzentrierung und das Abbilden der Lebenswelt nicht treffen. Dahingehend müsste eine Gutachter:innenkommission anhand rechtlicher Vorgaben eine Abänderung der Lehrbücher veranlassen.

3. Österreichische Gesellschaft und Mehrsprachigkeit

Lehrplanvorgaben lassen die Bedeutung und Stellung von Mehrsprachigkeit deutlich werden, die eine Migrationsgesellschaft zeigen, welche sich durch Mehrsprachigkeit auszeichnet. Im deutschsprachigen Raum wird dies jedoch zu Gunsten der Konstruktion einer vorherrschenden Monolingualität aufgegeben, die das Deutsche als legitime Sprache deklariert (Dirim & Mecheril, 2010, S. 115). Diese staatlichen und politischen Bestrebungen der Aufrechterhaltung einer Monolingualität finden sich im Widerspruch zu den Lehrplanvorgaben des Schulwesens (Knappik & Thoma, 2015, S. 9). Während die Bedeutung von Mehrsprachigkeit in den Lehrplanrichtlinien für Lehrkräfte und den Kriterien der Gutachter:innenkommission vorgefunden werden können, findet sich im schulischen Bereich eine Gleichartigkeits-Normalität, die Heterogenität als störenden Faktor ansieht (Mecheril, 2015, S. 27). Das Verständnis der österreichischen Gesellschaft als Migrationsgesellschaft, die sich durch Mehrsprachigkeit kennzeichnet, kann mit Blick auf statistische Daten zur österreichischen Bevölkerung durch Statistik Austria bestärkt werden (Statistik Austria Bevölkerung nach Migrationshintergrund, 2021). Im Überblick der gesamtgesellschaftlichen Entwicklung der Bevölkerung wird der Begriff Migrationshintergrund verwendet. Es sollte in der von Statistik Austria angeführten Fußnote eine nähere Auseinandersetzung mit den verwendeten Begrifflichkeiten erfolgen. Denn die Unterscheidung kann in eine Aufteilung von „Wir“ und „die Anderen“ münden, die mit Kategorisierungen einhergeht (Leiprecht & Steinbach, 2015, S. 10). Anhand der erhobenen Daten wird ersichtlich, dass Migration nach Österreich stattfindet und diese im Verlauf der Jahre 2008–2023 zunimmt. Während 2008 17,4 % der österreichischen Bevölkerung als „mit Migrationshintergrund“ erhoben wurden, erhöhte sich dies 2016 auf 22,1 % und 2023 auf 27,2 %. Der Anteil der 1. Generation bewegt sich stets zwischen 73 % und 75 % und der Anteil der 2. Generation zwischen 25 % und 27 %. Ergänzt man hierzu die Daten von Statistik Austria zur detaillierten Staatsangehörigkeit und zu den Bundesländern wird ersichtlich, dass die meisten Menschen aus Deutschland kommen, gefolgt von Rumänien, Serbien, Türkei, Bosnien und Herzegowina, Ungarn, Kroatien, Polen, Syrien und Afghanistan. Die Reihung erfolgte nach Angaben der absoluten Zahlen in der erhobenen Statistik (Statistik Austria Bevölkerung nach Migrationshintergrund, 2021).

Setzt man dies in Verbindung zur Mehrsprachigkeit im österreichischen Schulsystem, ergibt sich, dass sich im gesamten österreichischen Schulsystem 27,2 % an Schüler:innen befinden, die im alltäglichen Gebrauch nicht nur Deutsch verwenden. Hiermit kann festgehalten werden, dass mehr als ein Viertel der österreichischen Schüler:innenschaft mehrsprachig ist. Sieht man sich die Verteilung auf die unterschiedlichen Schultypen an, wird ersichtlich, dass eine höhere

Anzahl mehrsprachiger Schüler:innen in der Primarstufe und Sekundarstufe I vorgefunden werden kann. Der niedrigere Anteil mehrsprachiger Schüler:innen an der AHS-Unterstufe¹ mit 21,7 % im Vergleich zu 33,8 % an Mittelschulen und 41,8 % an Sonderschulen und auch der Vergleich von 36,2 % mehrsprachiger Schüler:innen an Polytechnischen Schulen im Vergleich zu 21,6 % an BHS und 21,6 % zu AHS lassen zudem das Thema der Bildungsgerechtigkeit aufkommen (Dirim & Wegner, 2016, S. 9ff.; Statistik Austria Bevölkerung nach Umgangssprache, 2001). Unter der Berücksichtigung von Daten zu allen Bundesländern kann Wien als Sonderfall bezüglich vorherrschender Zahlen gesehen werden. Die Mehrsprachigkeit liegt in acht Bundesländern zwischen knapp 20 % bis 26 %, wobei in Kärnten 16,5 % und in Vorarlberg 26,5 % verzeichnet werden. Wien nimmt jedoch eine Sonderstellung ein, da der Anteil im Vergleich zu Vorarlberg doppelt so hoch ist, nämlich 53,3 %. In der gleichen Erhebung zeigt sich auch eine Verteilung der Zahlen auf alle Schulformen in Wien. In diesem Fall sind die Mittelschulen und Polytechnischen Schulen Wiens hervorzuheben, die einen Anteil von 77,2 % bzw. 77,3 % an mehrsprachigen Schüler:innen aufweisen. In diesen beiden Schultypen befinden sich die meisten mehrsprachigen Schüler:innen, drei Viertel der Schüler:innenschaft ist mehrsprachig (Statistik Austria Bevölkerung nach Umgangssprache, 2001).

Mehrsprachigkeit sollte in allen Lehrbüchern als gesellschaftlich verankerte Realität abgebildet werden. Insbesondere muss diese jedoch im Hinblick auf die Zahlen anhand des Wiener Beispiels in Lehrbüchern vorzufinden sein, die für die Mittelschule approbiert werden. Gogolin (2008) folgend kann ein monolingualer Habitus der Gesellschaft nicht länger vertreten werden, sondern muss durch eine Verankerung von Mehrsprachigkeit als gesellschaftliche Norm abgelegt werden.

4. Migration und Diskriminierung

Im Kontext der Erhebungen durch Statistik Austria kommt es zum Einsatz der Formulierung „mit Migrationshintergrund“, welche verwendet wird, um Migrationsbewegungen mit Blick auf die Bevölkerung festhalten zu können und Personen zu erfassen, deren Eltern nicht in Österreich geboren wurden (Meinhardt & Schulz-Kaempff, 2015, S. 56). Problematisch ist jedoch die Zuschreibung, die vollzogen wird, da „mit Migrationshintergrund“ in Verbindung zu „ohne Migrationshintergrund“ gesetzt wird, wodurch die Bevölkerung in zwei Gruppen geteilt wird. Es wird hierdurch eine Gruppe des Wir und eine Gruppe der Anderen konstituiert, die mit einer

¹ AHS ist die Abkürzung für „Allgemeinbildende höhere Schule“, während BHS für „Berufsbildende höhere Schule“ steht.

Homogenisierung der Gruppen gleichgesetzt wird (Leiprecht & Steinbach, 2015, S. 11). Hierin sind Machtprozesse verwoben, die mit der Konstruktion beider Gruppen einhergehen. Die Verwendung der Begriffe ist mit Zuschreibungen und Kategorisierungen verknüpft, die mit dem Produzieren und Aufrechterhalten von Macht verbunden sind. Nach Edward Said (2009) handelt es sich um Othering-Prozesse, in welchen die konstruierte Gruppe des Wir der Gruppe der Anderen als übergeordnet dargestellt und mit positiveren Zuschreibungen versehen werden (Castro Varela & Mecheril, 2010, S. 36). Ähnliches kann auch im sprachlichen Bereich festgehalten werden, wobei sich dies auf die Gruppen „Erstsprache Deutsch“ und „Nicht-Erstsprache Deutsch“ bezieht. Jene Gruppe der „Erstsprache Deutsch“ wird als Wir der Gruppe der Anderen, der „Nicht-Erstsprache Deutsch“ übergeordnet. Wird dies auf eine vorhandene Mehrsprachigkeit übertragen, entscheiden die sprachlichen Kenntnisse im Deutschen über eine Zuschreibung und eine Kategorisierung und in weiterer Folge über den Spielraum und die Möglichkeiten, die einer Person gegeben werden (Miladinović, 2016, S. 305).

Bezogen auf die Zuschreibungen und Kategorisierungen, die auf sprachlicher Ebene erfolgen, geschieht eine Diskriminierung jener Gruppe, die Deutsch nicht als Erstsprache aufweisen kann. Unumstritten ist die institutionelle Diskriminierung auf sprachlicher Weise im Bildungswesen, in welcher Lehrkräfte Kindern, die Deutsch nicht als Erstsprache aufweisen, eine geringere Erwartungshaltung entgegenbringen. Dies übt Einfluss auf den Bildungsweg des Kindes aus, wodurch ungleiche Chancen auf Möglichkeiten in der schulischen Laufbahn entstehen, die sich besonders im Wechsel am Übergang einer Volksschule an ein Gymnasium zeigen. Ebenso wird der Einfluss der Lehrbücher hervorgehoben, die dieser Haltung der Lehrkräfte entgegen treten oder dies verstärken können. Das Zeigen und Sichtbarwerden von Mehrsprachigkeit und deren Bedeutung in Lehrbüchern könnte ein reflektiertes Verhalten auf Seiten der Lehrkräfte bewirken und Schüler:innen ein gestärktes Selbstbild mit Blick auf ihre Mehrsprachigkeit geben. Gegenteiliges kann jedoch zu einer Diskriminierung auf der Ebene der Lehrbücher führen und einen negativen Einfluss auf die Schüler:innen haben (Gomolla, 2015).

Eng zusammenhängend ist dies mit Stojanovs-Modell der Bildungsgerechtigkeit. Die Teilhabe eines Individuums an der Gesellschaft kann nur über zuvor entgegengebrachte Empathie, Anerkennung und Respekt erfolgen. Die Anerkennung anderer ist für Stojanov grundlegend für die Entwicklung individueller Stärken, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Das Erkennen dieser individuellen Ebene ist jedoch nur über zuvor aufgebrachte Empathie anderer möglich. Nur über das Interesse und das Beteiligtsein am Anderen kann dieser seine Individualität kennenlernen, schätzen und in weiterer Folge durch die Anerkennung entwickeln. All dies führt jedoch nach Stojanov nur zu einer gesellschaftlichen Teilhabe, wenn Respekt vorherrscht. Respekt ist auf

das Individuum und dessen Potenzial zu beziehen. Zudem hebt Stojanov hervor, dass eine vorzeitige Zuschreibung an eine Person genau diese Prozesse jedoch unterbindet (Stojanov, 2014, S. 103f.).

Durch die im Bildungssystem vorherrschende Monolingualität wird die individuelle Mehrsprachigkeit, die eine Stärke und Fähigkeit der Kinder darstellt, nicht anerkannt. Die Zuschreibungen und möglichen geringeren Leistungserwartungen, die Schüler:innen entgegengebracht werden, zeigen nach Stojanov fehlende Empathie und mangelnden Respekt. In weiterer Folge führt dies zu einer Verhinderung der Teilhabe des Individuums an der Gesellschaft. Nur durch ein Sichtbarmachen und die Hervorhebung von Mehrsprachigkeit als gewinnbringende Ressource kann diesem Prozess entgegengewirkt werden (ebd.).

5. Paternalismus

Unter Paternalismus lässt sich grundlegend der Eingriff einer Instanz in die Freiheit einer Person verstehen, die dies wissentlich oder unwissentlich zulässt. Zentral für solch einen Eingriff ist das Wohlergehen und das Interesse der Person. Eine Instanz greift in die Freiheit einer Person ein, wobei dies an das Wohlergehen der Person, aber auch an das Interesse der Instanz gekoppelt sein kann (Drerup, 2013). Wird dies auf staatliche Ebene gehoben, so können staatliche Vorgaben, die das Wohlergehen der Personen als Begründungsgrundlage angeben, als paternalistisch deklariert werden. Als Personen sind in diesem Kontext die Bürger:innen anzusehen, für die diese Vorgaben gelten sollen. Staatlicher Paternalismus kann jedoch nicht nur in der Gesetzgebung vorgefunden werden, sondern bereits im Angebot an Möglichkeiten, die den Bürger:innen eröffnet werden (Siep, 2014, S. 69f.). Staatlicher Paternalismus ermöglicht nicht nur die Vorstrukturierung von Räumen, in denen sich Bürger:innen bewegen können, sondern auch die Erhaltung bzw. Ausgestaltung präferierter Charaktereigenschaften. Bezogen auf das Bildungssystem werden bewusste Rollenbilder und erwünschte kulturelle Inhalte als Angebot geschaffen und präferierte charakterliche Eigenschaften als Norm deklariert, die Schüler:innen am Ende ihrer Bildungslaufbahn aufweisen sollen. Es handelt sich hierbei um Ideale, die auf staatlicher Ebene gefördert und als Ziel gesetzt werden. Verwoben ist dies mit Machtprozessen, die das Sichtbarwerden oder Ausgrenzen einer Gruppe veranlassen können. Durch die Angebotsmacht besteht auf staatlicher Seite die Möglichkeit, bestimmte sprachliche Merkmale als Ideal zu deklarieren und andere somit von dieser auszugrenzen. Durch diese Stilisierung als Ideal erfolgt eine Abwertung jener, die diesem Ideal nicht angehören, wodurch Othering-Prozesse ausgelöst werden (Stettner, 2007, S. 81).

Unter den verschiedensten Formen des Paternalismus kann das Konzept der Nudges hervorgehoben werden. Hiermit wird ein Prozess bezeichnet, in welchem eine Veränderung des Raumes auf eine Weise stattfindet, wodurch die betroffene Person zu einer für die veranlassende Person richtigen Entscheidung gebracht wird. Der/Die paternalistisch Agierende verändert den Raum, in welchem der/die Betroffene agiert (Schaber, 2019, S. 174). Hierdurch sollen jene Möglichkeiten, die dem Interesse des/der Betroffenen aus Sicht des/der paternalistisch Agierenden entsprechen, von der Person eher ausgewählt werden. In diesem Fall erfolgt kein Eingriff in die Freiheit und kein Ausschluss von Möglichkeiten, sondern eine sanfte Heranführung zur richtigen Entscheidung (Dold & Schubert, 2018, S. 30).

Lehrbücher können auf beiden Ebenen verortet werden, sie können als Angebote bzw. Nudges gesehen werden, die staatlich eingesetzt werden, um paternalistisch agieren zu können. Das Wohlergehen bzw. die staatlichen Ziele lassen sich in den Lehrplänen vorfinden, wobei Vielfalt, Weltoffenheit, Interkulturalität und Mehrsprachigkeit genannt werden, um Offenheit und Toleranz zu fördern. Die genannten Ziele dienen als Begründungsgrundlage für staatlichen Paternalismus durch Lehrbücher. Die Begründung, Lehrbücher als Nudges zu sehen, findet sich in der Approbation der Lehrbücher. Durch die Approbation soll eine Sicherung der festgeschriebenen Ideale erfolgen, da diese als Grundlage für einen positiven Bescheid anzusehen sind. Die approbierten Lehrbücher können als Nudges gesehen werden, da sie bereits vorab auf ihre Erfüllung der Lehrplanvorgaben und festgelegte Kriterien überprüft wurden und somit die „bessere“ Option für Lehrpersonen darstellen, um die festgeschriebenen Ziele – die staatlichen Ideale – zu erreichen. Die alternativen Varianten – Lehrbücher, die nicht in der Schulbuchliste angeführt sind – stehen den Lehrpersonen bei der Auswahl des Lehrbuches zur Verfügung, wodurch dies keinen Eingriff in die Entscheidungsfreiheit der Lehrpersonen darstellt. Die nicht-approbierten Lehrbücher treten für viele Lehrpersonen nicht durch das Nicht-Auflisten in den Hintergrund, sondern durch die finanzielle Problematik, die mit ihrer Verwendung verbunden ist. Die kostenfreie Bereitstellung wird nur für approbierte Lehrbücher ermöglicht, die sich auf den Schulbuchlisten finden. Durch einen Ausschluss von Mehrsprachigkeit in Lehrbüchern können diese jedoch als Pseudo-Nudges deklariert werden. Unter dem Schein der Lehrbücher als Nudges dienen diese viel eher einer Machtausübung von staatlicher Seite, um gewisse kulturelle Inhalte, Rollenbilder und staatliche Ideale zu konstruieren. Eine fehlende Präsenz mehrsprachiger Inhalte in den approbierten Lehrbüchern lässt darauf schließen, dass Lehrbücher als Pseudo-Nudges angeboten werden, um eine vorherrschende Monolingualität weiterbestehen zu lassen und Mehrsprachigkeit an den Rand zu drängen. Lehrbücher verfolgen nicht länger die

Zielgruppenspezifisch und die im Lehrplan verankerten Ziele, sondern dienen als Grundlage für den Erhalt einer staatlich bestimmten sprachlichen Hegemonie.

6. Allgemeine Erkenntnisse

Im Zuge der Analyse wurden fünf zentrale Elemente erfasst, die eine Darstellung der Ergebnisse ermöglichen: Personalpronomen „wir“, Possessivpronomen „unser“, Mehrsprachigkeit, Dialekt, Vergleich der Varietäten. Gezählt wurden nur Textstellen, die eine positive Konnotation von Mehrsprachigkeit darstellen, negative Abbildungen von Mehrsprachigkeit wurden ausgeklammert. Ausschließlich Stellen, die Mehrsprachigkeit als gesellschaftliche Norm erkennen lassen, wurden aufgenommen. Diesen gegenübergestellt werden vier weitere Elemente, die in den Deutschlehrbüchern eingesetzt werden, um eine vorherrschende Stellung des Deutschen als gesellschaftliche Norm zu konstruieren.

Ausschließlich in drei Deutschlehrbüchern wird Mehrsprachigkeit an mehr als fünf Stellen im Lehrbuch einbezogen. Insgesamt konnte in neun von dreizehn der analysierten Deutschlehrbücher zumindest eine Stelle vorgefunden werden, die Mehrsprachigkeit als gesellschaftliche Norm in Übungen oder Texten berücksichtigt. In vier der approbierten Deutschlehrbücher wird Mehrsprachigkeit an keiner Stelle des Lehrbuchs erwähnt oder als gesellschaftlich vorherrschende Norm verstanden. Die maximale Anzahl einer Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit konnte im Deutschlehrbuch „Deutsch 1.0“ entdeckt werden, die diese an zehn Stellen deutlich werden lässt. Dieses Lehrbuch kann als Beispiel herangezogen werden, das Mehrsprachigkeit als gesellschaftliche Norm sichtbar macht. Die Seitenanzahl der Lehrbücher bewegt sich zwischen 170 und 220 Seiten. Bei einer maximalen Anzahl von 10 Stellen, die im Deutschlehrbuch „Deutsch 1.0“ entdeckt wurden, werden die Schüler:innen durchschnittlich in jedem anderen Lehrbuch auf jeder vierzigsten Seite mit Mehrsprachigkeit als gesellschaftlicher Norm konfrontiert. Um ein Bewusstsein für diese Norm schaffen zu können, müsste Mehrsprachigkeit eine stärkere Berücksichtigung finden.

Im Gegenzug ist der Gebrauch des Personalpronomens „wir“, welches zur Etablierung einer Monolingualität des Deutschen verwendet wird, in zwölf von dreizehn Lehrbüchern anzutreffen. Nur das Lehrbuch „Deutsch 1.0“ setzt dieses Element nicht ein. In drei Lehrbüchern ist dieses Element an mehr als zehn Stellen entdeckt worden. In „Wortstark 1“ lässt sich dies neunzehn Mal vorfinden. Verbindet man es mit der Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit wird deutlich, dass der Einsatz des Personalpronomens „wir“ in beinahe allen Deutschlehrbüchern anzutreffen ist. In sieben Lehrbüchern lässt sich „wir“ häufiger vorfinden als Textstellen, die

Mehrsprachigkeit einbeziehen. Bezogen auf die Seitenzahl kann das Personalpronomen auf jeder dreißigsten Seite eines Lehrbuchs entdeckt werden.

In vier Lehrbüchern wird das Auftreten des Personalpronomens „wir“ durch die Nutzung des Possessivpronomens „unser“ in Bezug auf Sprache verstärkt. „Vielfach Deutsch 1“ weist die meisten Elemente dieser Art auf und enthält auch vierzehn Mal das Element Personalpronomen „wir“. Auch wenn Mehrsprachigkeit an acht Stellen im Lehrbuch angetroffen werden kann, wird dies fünfzehn Stellen gegenübergestellt, die Pronomen einsetzen, um eine Monolingualität des Deutschen zu befördern.

Der Dialekt wird in acht von dreizehn Lehrbüchern abgebildet und eingesetzt. Er findet beinahe in der gleichen Anzahl von Lehrbüchern Berücksichtigung wie dies bei Mehrsprachigkeit festgehalten wurde.

Eine Veranschaulichung verschiedener Varietäten durch einen Vergleich der österreichischen und deutschen Ausprägung kann in sieben Deutschlehrbüchern angetroffen werden. Alle sieben Lehrwerke enthalten neben einer Betrachtung der Varietäten auch Textstellen, die eine Arbeit mit dem Element Dialekt veranlassen. Darüber hinaus ist festzuhalten, dass beinahe alle Lehrbücher, die Mehrsprachigkeit am stärksten berücksichtigen, kaum Stellen anführen, die das Element des Vergleichs der Varietäten enthalten.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass nur neun der dreizehn Lehrbücher das Kriterium einer Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit für eine Approbation erfüllen. Die curricular geforderte Sichtbarkeit von Mehrsprachigkeit wird nicht von allen Lehrbüchern, die einer Analyse unterzogen wurden, erfüllt. Gleichzeitig kann das Element Mehrsprachigkeit nur in fünf Lehrbüchern häufiger als alle anderen zentralen Elemente vorgefunden werden. In nur einem Lehrbuch findet Mehrsprachigkeit ohne weitere Elemente Berücksichtigung, die eine vorherrschende Stellung des Deutschen präsentieren.

Die festgehaltenen Ergebnisse zeigen auf, dass die analysierten Deutschlehrbücher als Pseudo-Nudges verstanden werden können, die für das Fortbestehen der Annahme eines monolingualen Habitus (Gogolin, 2008) des Deutschen eingesetzt werden. Mehrsprachigkeit wird an wenigen Stellen erwähnt und findet in manchen Deutschlehrbüchern keine Berücksichtigung. Viel eher sind in den Büchern Elemente vorzufinden, die das Deutsche als gesellschaftliche Norm konstruieren. In einigen Lehrbüchern wird dies weiter eingeschränkt, wobei die österreichische Varietät der deutschen Sprache als gesellschaftliche Norm angesehen wird. Mehrsprachigkeit wird als Abweichung der konstruierten Norm angesehen und lässt diese somit als Störfaktor

erscheinen, um das alleinige Merkmal einer Beherrschung der österreichischen Varietät aufzuweisen. Mehrsprachigkeit erfährt eine negative Konnotation und wird als positive sprachliche Ressource ausgeschlossen. Verstärkt wird dies nicht nur durch das gehäufte Auftreten jener Elemente, die eine Vorrangstellung des Deutschen bewirken, sondern durch die geringe Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit in den approbierten Deutschlehrbüchern.

Schüler:innen erfahren in der Bearbeitung der Aufgaben der Lehrbücher, dass die deutsche Sprache, insbesondere die österreichische Varietät als anzustrebende Norm verstanden und von allen erreicht werden soll. Mehrsprachige Schüler:innen werden durch die versteckten Botschaften der Aufgaben dazu angeleitet, ihre Mehrsprachigkeit unsichtbar zu machen, um der konstruierten gesellschaftlichen Norm angehören zu können. Bei einem Zeigen und Präsentieren von Mehrsprachigkeit werden sie durch Othering-Prozesse der Gruppe der „Anderen“ zugeordnet und erfahren Ausgrenzung. Die analysierten Lehrbücher befördern Diskriminierungsvorgänge, die Schüler:innen auf der Grundlage ihrer Sprachkenntnisse, insbesondere ihrer Deutschkenntnisse an der konstruierten gesellschaftlichen Norm teilhaben lassen oder sie von dieser ausschließen.

7. Kritische Diskursanalyse und key incident-Analyse

Die Lehrbücher wurden durch die Kombination der Kritischen Diskursanalyse nach Jäger (2016) und der key incident-Analyse nach Kroon und Sturm (2002) beleuchtet. Mithilfe der Kritischen Diskursanalyse erfolgte eine grobe Analyse der Lehrbücher in fünf Schritten. Dadurch konnten nicht nur allgemeine Informationen zu dem Lehrbuch, sondern auch die zentralen sprachlichen Elemente, Personalpronomen „wir“, Possessivpronomen „unser“, Mehrsprachigkeit, Dialekt, Vergleich der Varietäten, aufgezählt werden. Im Zuge der fünf Schritte der Kritischen Diskursanalyse wurden all diese sprachlichen Elemente gefiltert, gezählt und den Lehrbüchern entnommen. So wurden alle Elemente ausschließlich kurz beschrieben und parallel angezeigt, wodurch keine Gesamtaussage über das Lehrbuch gemacht werden konnte. Um Lehrbücher als Pseudo-Nudges ansehen zu können, musste die Intention des Lehrbuchs deutlich gemacht werden. Dies kann nur erfolgen, indem aus allen erfassten Elementen eine Stelle als für das Lehrbuch repräsentativ erfasst und interpretiert werden kann. Diese Schlüsselstelle ermöglichte es, einen tieferen Einblick in das Lehrbuch zu gewinnen, dies mit einem Diskurs zu verbinden und den Tonus des Lehrbuchs aufzuzeigen. Dahingehend diente die key incident-Analyse, eine Methode aus der empirisch-interpretativen Forschung, der Hervorhebung einer

Schlüsselstelle. Die Beschreibung und Interpretation der Schlüsselstellen ermöglichte das Einordnen dieser in einen größeren sozialen Zusammenhang (ebd.). Als repräsentative Stelle zeigt diese auf, dass die curricular geforderte Mehrsprachigkeit unzureichend oder als inexistent erscheint und somit in den Kontext gesetzt werden kann, dass Lehrbücher im Sinne des staatlichen Paternalismus als Pseudo-Nudges angeboten werden, um die staatliche Ideologie einer vorherrschenden Monolingualität des Deutschen fortbestehen zu lassen.

Die Grobanalyse der Lehrbücher erfolgte mithilfe der Kritischen Diskursanalyse nach Jäger, die eine Untersuchung des Datenmaterials in fünf Schritten vorsieht (Jäger, 2016). Die Analyse des key incidents wurde in die fünf Schritte der Kritischen Diskursanalyse integriert, wodurch diese um einen sechsten Schritt erweitert wurde. Neben einer Erfassung allgemeiner Merkmale, einer inhaltlichen Zusammenfassung, der Hervorhebung sprachlicher Besonderheiten, einer Analyse ideologischer Ansichten und der Beschreibung und Interpretation des key incidents, erfolgte im letzten Schritt eine Zusammenfassung, die den Tonus des untersuchten Lehrbuchs deutlich werden ließ. In den Schritten 2 bis 4 wurden ausgewählte Textstellen der einzelnen Lehrbücher beschrieben und zusammenfassend dargestellt, wobei eine der Textstellen als Schlüsselstelle ausgewählt und im fünften Schritt genauer analysiert wurde. Dabei wurde gezeigt, inwiefern sich diese Stelle als zentral in der Veranschaulichung der Annahme erweist, dass Lehrbücher die staatlich erwünschte Monolingualität des Deutschen begünstigen. Das Datenmaterial beschränkte sich auf dreizehn Deutschlehrbücher, die in der Schulbuchliste 2022/23 explizit für die Verwendung in der Mittelschule angeführt wurden. Die Beschränkung auf Deutschlehrbücher für die Mittelschule erfolgte mit Verweis auf die statistischen Daten, dass an Mittelschulen, insbesondere an Wiener Mittelschulen, von Multilingualität als Wirklichkeit ausgegangen werden muss.

Im Zuge dieses Beitrags soll die Analyse eines Lehrbuchs in gekürzter Weise durchgeführt werden, um eine Vorstellung der Vorgehensweise zu erhalten. Die Konstruktion von Monolingualität erfolgte in den Lehrbüchern über vier sprachliche Elemente: durch den Einsatz des Personalpronomens „wir“, durch das Possessivpronomen „unser“, durch den Einsatz des Dialekts und durch den Vergleich der Varietäten des Deutschen.

Mit Blick auf das Lehrbuch „Wortstark 1“ wurden in Schritt 1 folgende Daten erhoben: der Verlag, die Kosten mit 4,28 €, das Datum der Approbation, die Autor:innenschaft, die Seitenanzahl und die Zielgruppe.

Schritt 2 bis 4 ließen deutlich werden, dass Mehrsprachigkeit in diesem Lehrbuch nur an zwei Stellen berücksichtigt wird. Es ließen sich jedoch vermehrt Textstellen finden, die eine Monolingualität des Deutschen als Norm konstruieren. So wird beispielsweise ein Text abgebildet, in welchem ein Bub aus Deutschland nach Österreich zieht und von Mitschüler:innen aufgrund seiner deutschen Varietät ausgelacht wird. Innerhalb dieser Geschichte werden Sätze der deutschen und der österreichischen Varietät präsentiert. Es erfolgt eine Gegenüberstellung zweier Dialekte. Der Text wird mit einer Erklärung verknüpft, die den Unterschied deutscher Varietäten verdeutlicht. Die anschließenden Übungen veranlassen das Produzieren dialektaler Ausdrücke. In Übung 2 werden die Schüler:innen angeleitet, Ausdrücke verschiedener Dialekte Österreichs zu finden. In einer weiterführenden Aufgabe sollen Schüler:innen überlegen, wie eine rein dialektal geprägte Welt ohne Standardsprache aussehen und welche Probleme sich ergeben würden. Anschließend werden die Schüler:innen aufgefordert, den Text der deutschen Varietät in die österreichische zu überführen, verbunden wird dies mit der Formulierung „in euren Dialekt“. Als letzte Übung werden die Schüler:innen mit einem Gedicht im Dialekt konfrontiert. Dieses soll gelesen und verstanden werden, um in weiterer Folge begründen zu können, warum Musiker:innen ihre Lieder im Dialekt verfassen. Diese Seiten im Lehrbuch konstruieren eine dominierende Stellung des Deutschen, wobei die österreichische Varietät als gesellschaftliche Norm verstanden wird. Als Ziel wird die Auseinandersetzung mit den Varietäten des Deutschen angeführt, versteckt lässt sich hierbei jedoch die Konstruktion einer Vorrangstellung der österreichischen Varietät im gesellschaftlichen Raum finden. Dirim hob dies in ihrer Analyse eines Interviews hervor, von welchem eine Schülerin aufgrund der „fehlenden“ österreichischen Varietät ausgeschlossen wurde. Die österreichische Varietät wurde verwendet, um Menschen, die diese nicht beherrschen, auszuschließen (Dirim, 2021). Mehrsprachigkeit wird somit als gesellschaftliche Norm ausgeklammert, da die antizipierte Norm in der österreichischen Varietät gesehen wird. Alle Schüler:innen, die diese nicht aufweisen und in Folge an der Bewältigung der Aufgaben gehindert werden, werden als Abweichung der gesellschaftlichen Norm angesehen. Dies bewirkt Othering-Prozesse nach Edward Said (2009), wobei die Gruppe „Wir“ von den Sprecher:innen der österreichischen Varietät besetzt wird. Alle, die diese nicht aufweisen, werden der Gruppe der „Anderen“ zugeordnet. Die Macht wird den Sprecher:innen der österreichischen Varietät übertragen.

An siebenzehn Stellen wird das Personalpronomen „wir“ eingesetzt, um eine Monolingualität des Deutschen zu konstruieren. Im Kontext der Erläuterungen grammatikalischer Inhalte kommen die Verbindungen „wir unterscheiden“, „können wir“, „verwenden wir“ oder „gebrauchen wir“ vor. Als Bezugsnorm für das „wir“ gilt auch in diesem Fall die deutsche Sprache. „Wir“

wird mit den Deutschsprechenden verbunden, die als Norm für die Betrachtung der eigenen Sprache angesehen werden. Verstärkt wird dies durch die weitere Aufgabe, die zu einem Finden österreichischer Entsprechungen bestimmter Wörter motiviert, wodurch deutsche und österreichische Varietäten einander gegenübergestellt werden. So soll eine Vorrangstellung des Österreichischen deutlich gemacht werden. Auf S. 211 des Lehrbuchs „Wortstark 1“ wird dies stärker eingegrenzt. Hier ist im Zusammenhang mit der Wörterbucharbeit folgender Satz abgedruckt: „Im Fernsehen wirst du schon öfter Ausdrücke aus Deutschland gehört haben, die man bei uns nicht verwendet“ (Busse, Brauer R., Brauer W., Czech, Hintz, Huber, Kaufmann, Lange, Leusder & Schröer, 2008, S. 211). In weiterer Folge werden Schüler:innen aufgefordert, die österreichischen Entsprechungen bestimmter Wörter nachzuschlagen.

Unter dem Thema der Wörterbucharbeit werden Schüler:innen mit verschiedenen Alphabeten konfrontiert, wobei sich diese ausschließlich aus dem Flaggenalphabet, dem Morsealphabet und dem Buchstabier-Alphabet zusammensetzen. Der Ausschluss von Mehrsprachigkeit wird nicht direkt angeführt, jedoch wird dieser indirekt deutlich. Es werden keine Schriftsysteme anderer Sprachen erwähnt oder abgebildet, wodurch das deutsche Alphabet in seiner alleinigen Darstellung als bestimmend erscheint.

Als key incident kann die Stelle im Lehrbuch angeführt werden, die die Schüler:innen mit der Übersetzung von Gedichten konfrontiert. Hierbei handelt es sich um dialektale Gedichte. Schüler:innen sollen diese verstehen, interpretieren und müssen den Dialekt auch sprechen, da diese als Vortrag aufbereitet werden sollen. Der Dialekt wird in allen drei Aufgabenstellungen als alleinstehende Bezugsnorm festgesetzt, die von den Schüler:innen zu erwarten ist. Schüler:innen, die diesen nicht beherrschen, werden von der Bearbeitung der Aufgaben vollständig ausgeschlossen, erhalten keine Hilfestellung und erfahren einen Ausschluss auf gesellschaftlicher Ebene. Durch diese Seite des Lehrbuchs wird der Dialekt, in diesem Fall die österreichische Varietät des Deutschen, als vorherrschende sprachliche Norm deklariert, die von der Zielgruppe zu erwarten ist. Die österreichische Varietät wird durch die Nennung beider Autor:innen deutlich, welche aus Österreich stammen. Sprache wird auf der gesamten Seite nur als österreichische Varietät des Deutschen verstanden, wodurch jegliche Form von Mehrsprachigkeit ausgeklammert wird. Die Verbindung der Verwendung einer Varietät des Deutschen zur Konstruktion einer gesellschaftlichen Norm wird bei Dirims Analyse eines Interviews gezeigt, in welchem die österreichische Varietät eingesetzt wird, um den Ausschluss von einer Norm zu vollziehen (Dirim, 2021). Sie beschreibt dies in der Hervorhebung eines Natiolekts, auf dessen Basis Diskriminierung vollzogen wird. Dies lässt sich auch anhand der Schulbuchseite zeigen, da der österreichische Natiolekt als Basis herangezogen wird, um eine gesellschaftliche Norm

auf sprachlicher Ebene zu konstruieren und Menschen von dieser auszuschließen. Dies ist mit Othering-Prozessen nach Edward Said (2009) verbunden, die eine Unterteilung in zwei Gruppen vollziehen, die Gruppe „Wir“ und die der „Anderen“. Die mächtigere Gruppe „Wir“ wird von den Sprecher:innen der österreichischen Varietät besetzt, wobei die als schwächer konstruierte Gruppe der „Anderen“ von allen besetzt wird, die dieses Kennzeichen nicht aufweisen. Die österreichische Varietät des Deutschen wird eingesetzt, um Diskriminierungsprozesse auszulösen und Menschen von einer gesellschaftlichen Teilhabe auszuschließen. Mehrsprachigkeit wird diesbezüglich nicht nur ausgeklammert, sondern als ein Störfaktor verstanden, der die gesellschaftliche Teilhabe nicht ermöglicht.

In dieser Hinsicht kann das Lehrbuch als ein Angebot gesehen werden, das von staatlicher Seite unterbreitet wird, um gewisse Vorstellungen auf sprachlicher Ebene zu entwickeln. Bezogen auf das Lehrbuch „Wortstark 1“ kann die sprachliche Vorstellung in der österreichischen Varietät und der Beherrschung dieser gesehen werden, die durch das Lehrbuch weitergegeben werden soll.

8. Ausblick

Anhand der vorgenommenen Analyse dreizehn approbierter Deutschlehrbücher kann gezeigt werden, dass diese als Pseudo-Nudges verstanden werden können, um die staatliche Vorstellung einer Monolingualität des Deutschen zu befördern und fortbestehen zu lassen. Die Approbation, die den Einbezug von Mehrsprachigkeit durch den Bezug auf die Lehrpläne als Kriterium aufweist, ließ Lehrbücher in die Schulbuchliste aufnehmen, die Mehrsprachigkeit gar nicht berücksichtigen oder diese als Abweichung einer konstruierten gesellschaftlichen Norm darstellen. Hervorgehoben wird in den Deutschlehrbüchern das Deutsche, insbesondere die österreichische Varietät des Deutschen, als gesellschaftliche Norm, die von den Schüler:innen anzustreben ist. Die Lehrbücher bilden die sprachlichen Fähigkeiten und die vorherrschende gesellschaftliche Realität der Mehrsprachigkeit nicht ab, sondern verdecken diese durch ein Betonen einer Vorrangstellung des Deutschen. Durch die Aufnahme der Lehrbücher in die aktuelle Schulbuchliste und ihrer erfolgreichen Approbation kann davon ausgegangen werden, dass Lehrbücher eingesetzt werden, um das Vorherrschen dieser konstruierten Norm zu verbreiten und zu verfestigen.

Die Analyse ergab, dass in fast allen Lehrbüchern Veränderungen vorgenommen werden sollten, um die beschriebenen Prozesse zu vermeiden und eine tatsächlich vorherrschende gesellschaftliche Realität der Mehrsprachigkeit sichtbar zu machen. Lehrkräfte sind beim Einsatz der

Lehrbücher im Unterricht gefordert, die erläuterten Textstellen kritisch zu hinterfragen und durch einen aktiven Einbezug von Mehrsprachigkeit entgegenzusteuern.

Da sich diese Arbeit ausschließlich mit den approbierten Deutschlehrbüchern für die 5. Schulstufe beschäftigte, kann im Anschluss an diese Arbeit eine Untersuchung weiterer Deutschlehrbücher für die anderen Schulstufen erfolgen. Darüber hinaus kann diese Methode auch auf andere Sprachen übertragen werden, um die Sprachenpolitik bestimmter Länder auf der Ebene der Lehrbücher transparent werden zu lassen.

Literatur

BMBWF *Rechtsvorschrift für Gutachterkommissionen 2021*. Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009918> [07.11. 2021].

BMBWF *Rechtsvorschrift für Lehrpläne der Mittelschule 2021*. Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007850> [07.11. 2021].

BMBWF *Schulbuchaktion 2022*. Verfügbar unter: https://www.schulbuchaktion.at/sba_downloads/sba2022/Schulbuchliste_0100_2022_2023.pdf [27.12. 2022].

BMBWF *Schulbucherlass 2019*. Verfügbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/2019_23.html [07.11. 2021].

BMBWF *Schulunterrichtsgesetz 2021*. Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600> [07.11. 2021].

Busse, August; Brauer, Reinhard; Brauer, Wolfgang; Czech, Gabriele; Hintz, Ingrid; Huber, Gerhard; Kaufmann, Theo; Lange, Heiderose; Leusder, Elisabeth & Schröer, Hubert (2008). *Wortstark 1. Themen und Werkstätten für den Deutschunterricht* (6. Auflage). Wien: Dorner.

Castro Varela, Maria do Mar & Mecheril, Paul (2010). Grenze und Bewegung. Migrationswissenschaftliche Klärungen. In Paul Mecheril, Maria do Mar Castro Varela, İnci Dirim, Annita Kalpaka & Claus Melter (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 23–53). Weinheim, Basel: Beltz.

Dirim, İnci & Mecheril, Paul (2010). Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In Paul Mecheril, Maria do Mar Castro Varela, İnci Dirim, Annita Kalpaka & Claus Melter (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 99–120). Weinheim, Basel: Beltz.

- Dirim, İnci & Wegner, Anke (2016). Einleitung. Bildungsgerechtigkeit – zur Konjunktur einer normativen Kategorie. In İnci Dirim & Anke Wegner (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit. Erkundungen einer didaktischen Perspektive* (S. 9–26). Opladen; Berlin; Toronto: Barbara Budrich.
- Dirim, İnci (2021). Linguizismus und linguizismuskritische pädagogische Professionalität. *Slovakische Zeitschrift für Germanistik*, 9 (1), 7–17.
- Dold, Malte F. & Schubert, Christian (2018). Wohin nudgen? Zum Menschenbild des Libertären Paternalismus. *Vierteljahrshefte zur Wirtschaftsforschung*, 1, 29–39. DOI: 10.3790/vjh.87.1.29
- Drerup, Johannes (2013). *Paternalismus, Perfektionismus und die Grenzen der Freiheit*. Paderborn: Ferdinand Schöningh. DOI: 10.30965/9783657772988
- Gogolin, Ingrid (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule* (2. Auflage). Münster: Waxmann.
- Gomolla, Mechtild (2015). Institutionelle Diskriminierung im Bildungs- und Erziehungssystem. In Rudolph Leiprecht & Anja Steinbach (Hrsg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 1: Grundlagen – Diversität – Fachdidaktiken* (S. 193–219). Schwalbach: Debus.
- Hiller, Andreas (2012). *Das Schulbuch zwischen Internet und Bildungspolitik. Konsequenzen für das Schulbuch als Leitmedium und die Rolle des Staates in der Schulbildung*. Marburg: Tectum.
- Jäger, Siegfried (2016). *Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung* (6. Auflage). Münster: Unrast.
- Johnsen, Egil Børre (1992). Are we looking for it in the same way? Some remarks on the problem of ideological investigations of textbooks and methodological approaches. In Karl Peter Fritzsche (Hrsg.), *Schulbücher auf dem Prüfstand. Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa* (S. 79–97). Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Knappik, M & Thoma, Nadja (2015). Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis. Eine Einführung. In M Knappik & Nadja Thoma (Hrsg.), *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis* (S. 9–23). Bielefeld: transcript. DOI: 10.14361/9783839427071-intro

- Kroon, Sjaak & Sturm, Jan (2002). Key Incident Analysis and International Triangulation. In Georgii Khruslov & Sjaak Kroon (Hrsg.), *Teaching Mother Tongue and Russian in Polyethnic Schools of the Russian Federation. Cases from the Republic of Altai, the Republic of Bashkortostan and the city of Moscow* (S. 5–14). Moskau: INPO.
- Leiprecht, Rudolf & Steinbach, Anja (2015). Einleitung. Schule in der Migrationsgesellschaft. In Rudolph Leiprecht & Anja Steinbach (Hrsg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 1: Grundlagen – Diversität – Fachdidaktiken* (S. 7–22). Schwalbach/Ts.: Debus.
- Mecheril, Paul (2015). Das Anliegen der Migrationspädagogik. In Rudolph Leiprecht, Anja Steinbach (Hrsg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 1: Grundlagen- Diversität-Fachdidaktiken* (S. 25-53). Schwalbach: Debus.
- Meinhardt, Rolf; Schulz-Kaempff, Winfried (2015). Einwanderung nach Deutschland und Migrationsdiskurse in der Bundesrepublik – eine Synopse. In Rudolph Leiprecht, Anja Steinbach (Hrsg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 1: Grundlagen – Diversität – Fachdidaktiken* (S. 54–92). Schwalbach/Ts.: Debus.
- Miladinović, Dragan (2016). Bildungsgerechtigkeit – Der Begriff ‚Zweitsprache‘ als Barriere? In İnci Dirim & Anke Wegner (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit. Erkundungen einer didaktischen Perspektive* (S. 303–316). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Said, Edward (2009). *Orientalismus* (2. Auflage). Frankfurt am Main: Fischer.
- Schaber, Peter (2019). Paternalismus. In Johannes Drerup, Gottfried Schweiger (Hrsg.), *Handbuch Philosophie der Kindheit* (S. 173–177). Berlin: Springer. DOI: 10.1007/978-3-476-04745-8
- Siep, Ludwig (2014). Paternalismus und der Wert der Autonomie. In Michael Kühler & Alexa Nossek (Hrsg.), *Paternalismus und Konsequentialismus* (67–73). Münster: mentis.
- Statistik Austria Bevölkerung nach Migrationshintergrund = Bevölkerung am 01.01.2021 nach detaillierter Staatsangehörigkeit und Bundesland. Verfügbar unter: <https://www.statistik.at/statistiken/bevoelkerung-und-soziales/bevoelkerung/migration-und-einbuergierung/migrationshintergrund> [08.04. 2024].

Statistik Austria Bevölkerung nach Umgangssprache = Bevölkerung 2001 nach Umgangssprache, Staatsangehörigkeit und Geburtsland. Verfügbar unter: https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bevoelkerung/volkszaehlungen_registerzaehlungen_abgestimmte_erwerbsstatistik/bevoelkerung_nach_demographischen_merkmalen/022896.html [29.12. 2021].

Stettner, Ute (2007). *Kann Helfen unmoralisch sein? Der Paternalismus als ethisches Problem in der sozialen Arbeit, seine Begründung und Rechtfertigung*. Graz: Leykam.

Stojanov, Krassimir (2014). Solidarität und Bildung in der Migrationsgesellschaft. In Anne Broden & Paul Mecheril (Hrsg.), *Solidarität in der Migrationsgesellschaft. Befragung einer normativen Grundlage* (S. 95–109). Bielefeld: transcript.

Würffel, Nicole (2021). Lehr- und Lernmedien. In Claus, Altmayer, Katrin Biebighäuser, Stefanie Haberzettel & Antje Heine (Hrsg.), *Handbuch. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden* (S. 282–300). Berlin, Heidelberg: Springer. DOI: 10.1007/978-3-476-04858-5

Kurzbiografie der Beitragenden

Ines Winkler ist Deutschlehrerin an einer Wiener Mittelschule. Im Zuge der Masterarbeit und ihres Unterrichts beschäftigt sie sich mit Mehrsprachigkeit und der Berücksichtigung dieser im österreichischen Bildungssystem.