

# ZeM

Zeitschrift für  
erziehungswissenschaftliche  
Migrationsforschung

**SCHWERPUNKT** Frühe Kindheit in der erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung.

CHRISTINE HUNNER-KREISEL Kindheit und Migration: Theoretische Perspektiven und empirische Befunde. Kinder und Kindheit als Gegenstand der Migrationsforschung ROBERT IMRE, ZSUZSA MILLEI Exploring Everyday Nationalism and Methodological Nationalism through Migration Research in Early Childhood and Early Childhood Education NADJA THOMA The Hierarchization of Educational Rights of Minorities. A Critical Analysis of Discourses on Multilingualism in South Tyrolean Preschools YASEMIN UÇAN „Schon als sie im Mutterbauch war, sprach ich mit ihr“ – Displaying ‚Good‘ Parenthood im Kontext familiärer Mehrsprachigkeit KARIN KÄMPFE „,bringt aber nichts, wenn Sie ja dann vielleicht Fehler einbauen, die wir dann ganz schwer rauskriegen“. Verbesserung von Eltern im Kontext frühpädagogischer Sprachförderung MAGARETE MENZ Die Emanzipation der ‚Anderen‘? Partikulare Emanzipation und Differenzordnungen in der Migrationsgesellschaft

## Impressum

### Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung (ZeM)

Jg. 1, Heft 2 (2022) | ISSN 2701-2476 | ISSN Online 2701-2484

**Themenschwerpunkt:** Frühe Kindheit in der erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung. Anfragen an ein ‚neues‘ Forschungsfeld.

#### Herausgeberinnen und Redaktion:

Donja Amirpur, Prof. Dr., Hochschule Niederrhein; Ulrike Hormel, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Ludwigsburg; Claudia Machold, Prof. Dr., Goethe-Universität Frankfurt; Patricia Stosić, Prof. Dr., Universität Duisburg-Essen

#### Wissenschaftliche Mitarbeit in der Redaktion:

Nina Westerholt, Hanna Wichert, Dr. Carmen Yong-Ae Wienand

**Beiträge:** Beiträge werden im double-blind Peer Review begutachtet. Richtlinien zur Manuskriptgestaltung bei der Redaktion oder unter <https://zem.budrich-journals.de>. Die Hefte der ZeM sind in der Regel Themenhefte. Weitere Informationen dazu ebenfalls auf vorher genannter Internetseite.

#### Wissenschaftlicher Beirat:

Isabell Diehm (Goethe-Universität Frankfurt a. M.), Aladin El-Mafaalani (Universität Osnabrück), Mechtild Gomolla (Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg), Sabine Hornberg (Technische Universität Dortmund), Kenneth Horvath (Pädagogische Hochschule Zürich), Merle Hummrich (Goethe-Universität Frankfurt a. M.), Yasemin Karakaşoğlu (Universität Bremen), Melanie Kuhn (Pädagogische Hochschule Heidelberg), Paul Mecheril (Universität Bielefeld), Wolfgang Meseth (Philipps-Universität Marburg), Arnd-Michael Nohl (Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg), Julie A. Panagiotopoulou (Universität zu Köln), Nicolle Pfaff (Universität Duisburg-Essen), Dominique Rauch (Pädagogische Hochschule Ludwigsburg), Karin Scherschel (Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt), Linda Supik (Freie Universität Berlin), Marc Thielen (Leibniz Universität Hannover), Erol Yildiz (Universität Innsbruck)

Die ZeM erscheint in Kooperation mit der Sektion Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE) in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft.

#### Erscheinen und Bezugsbedingungen:

Die Zeitschrift erscheint 2 x jährlich mit einem Jahresumfang von rd. 220 Seiten (Print und Online). Einzelheft Print: 29,90 €

Jahresabonnement Print: Institutionen 80,00 €; Privat: 56,00 €

Jahresabonnement Online: Institutionen 120,00 €, Privat: 69,00 €

Jahresabonnement Print+Online: Institutionen 120,00 €; Privat 69,00 €

Mit einem Online- oder einem Print+Online-Abonnement haben Sie freien Zugriff auf das gesamte Volltext-Archiv der ZeM, solange Ihr Abonnement besteht. Print-Preise jeweils zzgl. Versandkosten.

Die Bezugspreise enthalten die gültige Mehrwertsteuer. Abonnements verlängern sich automatisch um ein Jahr. Abonnement-Kündigungen bitte schriftlich an den Verlag. Kündigungsfrist bis drei Monate zum Jahresende. Das digitale Angebot finden Sie auf: <https://zem.budrich-journals.de>.

#### Abonnements- und Anzeigenverwaltung:

Verlag Barbara Budrich, Stauffenbergstr. 7, 51379 Leverkusen.

Tel. +49 (0) 02171 79491 50 – [info@budrich-journals.de](mailto:info@budrich-journals.de)

[www.budrich.de](http://www.budrich.de) | [www.budrich-journals.de](http://www.budrich-journals.de) | [www.shop.budrich.de](http://www.shop.budrich.de)

© 2022 Verlag Barbara Budrich, Opladen • Berlin • Toronto

Die Zeitschrift sowie alle in ihr enthaltenen Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen. Namentlich gekennzeichnete Beiträge geben nicht in jedem Fall die Meinung der Redaktion wieder.

Aktuelle Mediadaten/Anzeigenpreisliste: ZEM22 vom 01.01.2022

# Inhalt

Editorial.....	97
----------------	----

*Christine Hunner-Kreisel*

Kindheit und Migration: Theoretische Perspektiven und empirische Befunde. Kinder und Kindheit als Gegenstand der Migrationsforschung.....	102
---	-----

## **Internationaler Gastbeitrag**

*Robert Imre, Zsuzsa Millei*

Exploring Everyday Nationalism and Methodological Nationalism through Migration Research in Early Childhood and Early Childhood Education .....	117
---	-----

## **Themenschwerpunkt**

*Nadja Thoma*

The Hierarchization of Educational Rights of Minorities. A Critical Analysis of Discourses on Multilingualism in South Tyrolean Preschools.....	134
---	-----

*Yasemin Uçan*

„Schon als sie im Mutterbauch war, sprach ich mit ihr“ – Displaying ‚Good‘ Parenthood im Kontext familiärer Mehrsprachigkeit.....	151
---	-----

*Karin Kämpfe*

„,bringt aber nichts, wenn Sie ja dann vielleicht Fehler einbauen, die wir dann ganz schwer rauskriegen“. Verbesonderung von Eltern im Kontext frühpädagogischer Sprachförderung.....	167
---	-----

## **Themenungebundener Beitrag**

*Margarete Menz*

Die Emanzipation der ‚Anderen‘? Partikuläre Emanzipation und Differenzordnungen in der Migrationsgesellschaft.....	182
--	-----

## Rezension

*Ursula Neumann*

Rezension: Braband, Janne (2019): Mehrsprachigkeit in der Frühpädagogik. Subjektive Theorien von Eltern und Kitafachkräften vor dem Hintergrund migrationsgesellschaftlicher Ordnungen. Bielefeld: transcript Verlag ..... 197

## Tagungsbericht

*Matthias Rangger*

Tagungsbericht: Migration, Education, and the Political Sphere/Migration, Bildung und das Politische. Internationale Tagung. 10.-11.06.2021, Universitäten Zürich, Bielefeld & Innsbruck, online. .... 201

## Editorial

Liebe Leser:innen,

mit der zweiten Ausgabe der Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung (ZeM) blicken wir mit dem Themenschwerpunkt „Frühe Kindheit in der erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung. Anfragen an ein ‚neues‘ Forschungsfeld“ auf das Feld der frühen Kindheit, das seit gut 15 Jahren verstärkt in den Fokus von Bildungs- und Sozialpolitik gerückt ist und auch für die erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung zunehmend an Relevanz gewonnen hat. Im Zuge von Strukturveränderungen im Bildungssystem, die insbesondere durch den „Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ (JMK/KMK 2004)<sup>1</sup> eingeläutet wurden, kam es zur Neujustierung des Verhältnisses von privat und öffentlich verantworteter Bildung in der (frühen) Kindheit und zur zunehmenden Durchsetzung von Kindheit als ‚Bildungskindheit‘ (vgl. Honig/Neumann 2013). Die Annahme, dass eine Investition in frühkindliche ‚Bildung‘ einen zentralen Beitrag zur Überwindung der für das deutsche Bildungssystem mehrfach diagnostizierten Herkunftsabhängigkeit von Bildungsteilhabe leisten könnte, wurde dabei zum Leitmotiv sozial- und bildungspolitischer Steuerungsbemühungen. Im Zuge dessen wurde ‚Kompensation‘ als maßgebliches Paradigma von Intervention durch die Stichworte ‚frühe Prävention‘ und ‚Förderung‘ (vgl. Kelle et al. 2017, S. 66) abgelöst. Diese Entwicklungen sind Teil des insgesamt zu beobachtenden Umbaus des Wohlfahrtsstaates zum sozialinvestiven Staat, der auch mit einer spezifischen Orientierung an Kindern einhergeht (vgl. Betz et al. 2019, S. 12 f.; Olk 2007). Vermittelt über die zentralen Institutionen der (frühen) Kindheit – wie Familie und Kindertagesbetreuung – soll in die zukünftigen Gesellschaftsmitglieder investiert werden. Mit diesen Strukturveränderungen und wohlfahrtsstaatlichen Regulierungsbestrebungen der letzten Jahre geht über den Topos der ‚frühen Förderung‘ weiter auch eine Annäherung der frühen Kindheit an die Schulkindheit (vgl. Diehm 2012) einher sowie eine zunehmende Responsibilisierung von Familien für die Bildung ihrer Kinder.

Für die erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung sind diese Entwicklungen insofern bedeutsam, als Migration auf vielfältige Weise mit ihnen verwoben ist. Der Nachweis ethnisch codierter Bildungsungleichheit durch Schulleistungsstudien und der Ausweis von Migrant:innen als in besonderer Weise von sozialen Risikolagen betroffene Bevölkerungsgruppe in der Sozial- und Bildungsberichterstattung führt dazu, dass die frühe Kindheit verstärkt dann in den Fokus bildungs- und sozialpolitischer Maßnahmen gerückt wird, wenn sie im Kontext von Migration steht. Lässt sich im Zuge der Strukturveränderungen zwar für alle Kinder bspw. die Zunahme an Verfahren der Bildungsbeobachtung und -dokumentation sowie Entwicklungsdiagnostik feststellen, so scheinen Kinder ‚mit Migrationshintergrund‘ und ‚Migrantenfamilien‘ auf spezifische Weise unter Beobachtung zu stehen (vgl. Machold 2015) und zum Gegenstand zielgruppenspezifischer bildungspolitischer und pädagogischer Programme zu werden. In erster Linie sind es Verfahren der Sprachdiagnostik, denen es bis heute nicht umfassend zu gelingen scheint, Mehrsprachigkeit angemessen zu berücksichtigen,

1 Beschluss der Jugendministerkonferenz und Kultusministerkonferenz: „Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_06\\_03-Fruhe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_03-Fruhe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf) [Zugriff: 22. 03. 2022]

und Verfahren zur Sprachförderung, in denen Mehrsprachigkeit als Zielperspektive kaum aufscheint (vgl. Panagiotopoulou 2017), sondern „Sprache nur im Singular“ (Krüger-Potratz 2013, S. 186) aufgerufen wird. Gleichzeitig erhält mit den Verfahren und Screenings bereits im Kindergarten eine auf die schulischen Anforderungen hin konzeptualisierte Selektionsrationalität Einzug, die zu einer bildungsbiografisch potentiell folgenreichen Etikettierung von Kindern als ‚sprachförderbedürftig‘ oder ‚sprachentwicklungsverzögert‘ führt (vgl. Amirpur/Schulz 2021). Zudem kristallisiert sich heraus, dass der im Zuge der bildungspolitischen ‚Aufwertung‘ der frühen Kindheit (vgl. Viernickel et al. 2013, S. 5) konstituierten Zielgruppe der ‚Migranteneltern‘ in Bezug auf eine Responsibilisierung eine ambivalente Rolle in der Ermöglichung und Absicherung der Kontinuität von Bildungsbiografien zukommt, wird ihnen doch mangelndes Unterstützungspotential aufgrund fehlender Motivation oder ‚Kompetenz‘ zugeschrieben (vgl. Otyakmaz/Karakaşoğlu 2015). Weiter tendiert die bildungspolitische und pädagogische Wissensproduktion zu homogenisierenden und zuweilen defizitzuschreibenden Gruppenkonstruktionen, die in das (Professions-)Wissen von Akteur:innen einfließen können. Gleichzeitig hat sich mit dem zunehmend positiven Bezug auf Diversität und Heterogenität ein Spannungsfeld zwischen anerkennenden Semantiken einerseits und zielgruppenspezifischen Defizitzuschreibungen andererseits aufgespannt. Der in Reaktion auf das Postulat ‚Wertschätzung für Vielfalt‘ häufig formulierte Wunsch nach Handlungssicherheit führt dabei zu einem nach wie vor großen Interesse an Konzepten ‚Interkultureller Kompetenz‘ in den pädagogischen Handlungsfeldern, die ihrerseits an ethnisch codierten Differenzkonstruktionen beteiligt sein können.

Mit den skizzierten bildungspolitischen und pädagogischen Entwicklungen einhergegangen ist auch die ‚Entdeckung‘ der frühen Kindheit als ‚neues‘ sozial- und erziehungswissenschaftliches Forschungsfeld. Als ‚Bildungs-‘ und ‚Sozialprojekt‘ ist die frühe Kindheit zum breiten Gegenstand einer – u. a. durch entsprechende Förderungsprogramme flankierten – Bildungsforschung geworden, die sich mit ihrem Fokus auf die Wirkungsanalyse von Reformprogrammen und Interventionen sowie auf die Qualitätsentwicklung in weiten Teilen als Evaluations- und Entwicklungsforschung konstituiert. Für eine an grundlagentheoretischen Fragen ausgerichtete erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung wird indes die bildungspolitisch vorgezeichnete Aufmerksamkeit für ‚Zielgruppen‘, die über Klassifizierungen wie ‚bildungsfern‘ oder ‚migrantisch‘ auf spezifische Weise geschaffen werden, ebenso zum methodisch-methodologischen Reflexionsproblem, wie die praktischen Folgen des ‚neuen‘ adressat:innenbezogenen Beobachtungs-, Differenzierungs- und Präventionswissens sowie die Prozesse (institutionellen) Klassifizierens einen eigenständigen zentralen Untersuchungsgegenstand etablieren.

Auf diese Entwicklungen in der frühen Kindheit reagieren die Autor:innen der Beiträge dieser Schwerpunktausgabe in unterschiedlicher Weise. Sie bearbeiten die ‚Anfragen‘ an das ‚neue‘ Forschungsfeld der erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung in der Darstellung empirischer Forschungszugänge und -ergebnisse oder im Rahmen methodologischer Auseinandersetzungen. Sie befassen sich mit Migration als Beobachtungskategorie politischer und pädagogischer Akteur:innen und analysieren das in medialen und bildungspolitischen Diskursen sowie pädagogischen Handlungsfeldern produzierte Wissen über Migration, Kinder ‚mit Migrationshintergrund‘ und ‚Migrantenfamilien‘. Die Beiträge fragen nach der Bedeutung der oben skizzierten Entwicklungen und der Fokussierung von Migration im Hinblick auf die Konstitution von Elternschaft, bearbeiten die Folgen der bildungspolitischen ‚Entdeckung der frühen Jahre‘ für pädagogische Praktiken und Organisationen und für die

Perspektiven pädagogischer Fachkräfte. Dabei rücken sie auch das Verhältnis von Migration und früher Kindheit in den Fokus, das letztlich zum Gegenstand von Forschung geworden ist.

In ihrem wissenschaftlichen Schaffen setzte sich *Christine Hunner-Kreisel* mit Fragen der international vergleichenden, wie auch der migrationswissenschaftlichen Erziehungswissenschaft insbesondere in den Bereichen Kindheit und Jugend auseinander. In Erinnerung und im Gedenken an unsere zu Beginn dieses Jahres verstorbene Kollegin drucken wir einen ihrer Artikel erneut ab; in diesem geht sie dem Verhältnis von Kindheits- und Migrationsforschung nach. Ausgehend von der Beobachtung, dass Kindheit und kindliche Lebensweisen in der Migrationsforschung nur zögerlich als eigenständige Gegenstände betrachtet werden, widmet sie sich theoretischen Perspektiven für eine Forschung zu sozialer Ungleichheit im Kontext von Migration und Kindheit. Dafür erörtert sie zunächst das Potenzial der Konzepte ‚generationale Ordnung‘ und ‚Generation‘ als zentrale Dimension sozialer Ungleichheit sowie – mit Blick auf selbstbestimmtes Handeln von Kindern – des *agency*-Konzepts. Weiter präsentiert Christine Hunner-Kreisel Anschlussmöglichkeiten der Kindheitsforschung an Intersektionalität als Analyseperspektive und kommt abschließend zu der Einschätzung, dass für eine Forschung zu Kindheit und Migration ein analytisches Hauptaugenmerk auf Phänomene des *generational ordering* zu legen wäre, weitere soziale Differenzierungen jedoch im Rahmen einer intersektionalen Perspektive einzubeziehen seien.

*Robert Imre & Zsuzsa Millei* rücken in ihrem internationalen Gastbeitrag zum Schwerpunktthema dieser Ausgabe die Schnittstelle von *early childhood education* und Nationalismus in den Fokus. Durch ein *Re-Reading* von vier Artikeln, die sich mit Migration und Inklusion in vier ‚*Nordic states*‘ auseinandersetzen, stellen sie eine Analyseperspektive vor, die dazu beiträgt, ‚*everyday nationalism*‘ und seine Funktionsweise in Lehr- und Lernumgebungen aufzudecken. Ihre Analyse ist auch ein Plädoyer für das Überdenken von Klassifizierungen im Rahmen etablierter Forschungsansätze im Kontext der frühen Kindheit und für die Reflexion eines ihnen inhärenten methodologischen Nationalismus, mit denen die Gefahr drohe, ‚*everyday nationalism*‘ zu reproduzieren.

*Nadja Thoma* verknüpft in ihrem englischsprachigen Beitrag Politik- und Diskurstheorie und rekonstruiert in diesem Rahmen gesellschaftspolitische Diskurse über Sprache(n) und Mehrsprachigkeit in Südtiroler Kindergärten. Anhand einer im regionalen Fernsehen ausgestrahlten Diskussion mit Vertreter:innen aus Politik, Wissenschaft, pädagogischer Praxis und Eltern zeigt sie, wie Bildungsrechte zugunsten der als gefährdet konstruierten ‚deutschen‘ Gruppe hierarchisiert werden und verdeutlicht letztlich, wie eine angestrebte Monolingualisierung und Mono-Ethnisierung von Kindergärten mit einer quasi-natürlichen Autorität des Zweiten Autonomiestatuts als Grundlage des sogenannten Minderheitenschutzes begründet wird.

In ihrer Perspektive auf Elternschaft und familiäre Mehrsprachigkeit nutzt *Yasemin Uçan* das Konzept des *Displaying ‚Good‘ Parenthood* zur Analyse qualitativer leitfadengestützter Interviews mit Eltern. Ausgehend davon, dass das normativ-politische ‚Leitbild der aktiven Elternschaft‘ im Migrationskontext wesentlich in Form defizitorientierter Perspektiven auf elterliche Erziehungsleistungen und Sprachkompetenzen und die daraus abgeleiteten Unterstützungsmöglichkeiten für eine erfolgreiche Bildungslaufbahn der Kinder respezifiziert wird, analysiert sie das Interviewgeschehen als Teil einer ‚*multiple audience*‘ und arbeitet heraus, wie Eltern vor diesem Hintergrund ihre familiäre Mehrsprachigkeit als sprachpädagogisch relevant legitimieren.

In ihrem Betrag fokussiert *Karin Kämpfe* das Handlungsfeld der ‚Förderung der Bildungssprache Deutsch‘ in der Frühpädagogik und bearbeitet das sich für pädagogische Fachkräfte ergebende Spannungsfeld zwischen dem Anspruch von Förderung und defizitbezogener Verbesonderung von Kindern mit Blick auf die in diesen Prozessen zu beteiligenden Eltern. Auf der Grundlage von Interviews mit pädagogischen Fachkräften zeigt sie anhand eines professions- und differenztheoretischen Zugangs Konzeptualisierungen pädagogischer Fachkräfte über Eltern im Kontext der Sprachförderung auf. Auf Grundlage eines sequenzanalytischen Vorgehens zeichnet sie nach, wie sich seitens der Fachkräfte durch eine (responsibilisierende) Inverhältnissetzung der Eltern zur sprachlichen Bildung und Förderung ihrer Kinder das Spannungsfeld von Förderung und Verbesonderung auch auf die Eltern auszuweiten scheint.

*Margarete Menz* stellt in ihrem themenungebundenen Beitrag fest, dass der Begriff der Emanzipation in der Erziehungswissenschaft kaum mehr eine Rolle spielt, sieht in ihm allerdings Potentiale, um ihn als Analyse- und Reflexionskategorie für erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzungen ‚neu‘ zu entdecken. Sie plädiert daher für eine Wiederaneignung des Begriffs, allerdings unter der Voraussetzung – so zeigt sie anhand der *global care chain* und am Beispiel des Narrativs der ‚unemanzipierten Anderen‘ –, dass Phänomene im Rahmen der so genannten Partikularemanzipation zunächst aufgearbeitet werden und im ‚Wiederaneignungsprozess‘ Berücksichtigung finden.

In den Rubriken *Rezension* und *Tagungsbericht* rezensiert Ursula Neumann eine Studie über *Mehrsprachigkeit in der Frühpädagogik* von Janne Braband (2019), Matthias Rangger berichtet von der internationalen Tagung *Migration, Education, and the Political Sphere*, die im Jahr 2021 stattgefunden hat.

Unser herzlicher Dank gilt allen Gutachter:innen sowie allen weiteren Beteiligten, die die Arbeit der ZeM mit ihrem Einsatz unterstützt und zum Entstehen dieser Ausgabe beigetragen haben.

Mit freundlichen Grüßen der Herausgeberinnen

*Donja Amirpur, Ulrike Hormel, Claudia Machold, Patricia Stošić*

## Literatur

- Amirpur, Donja/Schulz, Oksana (2021): Hilfsdiagnose Sprachentwicklungsverzögerung. Entscheider über migrantisierte Kinder in Kita und Frühförderung. In: Chamakalayil, Lalitha/Ivanova-Chessex, Oxana/Leutwyler, Bruno/Scharathow, Wiebke (Hrsg.): Eltern und pädagogische Institutionen. Macht- und ungleichheitskritische Perspektiven. Weinheim: Beltz Juventa, S. 54–70.
- Betz, Tanja/Bischoff-Pabst, Stefanie/de Moll, Frederik (2019): Leitbilder „guter“ Kindheit und ungleiches Kinderleben: Eine Einführung. In: Dies. (Hrsg.): Leitbilder „guter“ Kindheit und ungleiches Kinderleben. Weinheim: Beltz Juventa, S. 12–30.
- Diehm, Isabell (2012): (Frühe) Förderung. Eine schillernde Semantik der Pädagogik. In: Aubry, Carla/Geiss, Michael/Magyar-Haas, Veronika/Miller, Damian (Hrsg.): Positionierungen. Zum Verhältnis von Wissenschaft, Pädagogik und Politik; Festschrift für Jürgen Oelkers. Unter Mitarbeit von Jürgen Oelkers. Weinheim [u. a.]: Beltz Juventa, S. 50–65.

- Honig, Michael-Sebastian/Neumann, Sascha (2013): Ethnographie der Frühpädagogik. Einführung in den Themenschwerpunkt. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE)*, 33(1), S. 1–9.
- Kelle, Helga/Schmidt, Friederike/Schweda, Anna (2016): Entstehung und Abbau von Bildungungleichheiten. Herausforderungen für die empirische Bildungsforschung mit Fokus auf der frühen Kindheit. In Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie/Machold, Claudia (Hrsg.), *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären*. Wiesbaden: Springer VS, S. 63–79.
- Krüger-Potratz, Marianne (2013). Sprachenvielfalt und Bildung. Anmerkungen zum Kern einer historisch belasteten Debatte. In: *Die Deutsche Schule (DDS)*, 105(2), S. 185–198.
- Machold, Claudia (2015): Wie Individuen zu 'ethnisch anderen' Kindern werden. Ethnizitätsrelevante Unterscheidungspraktiken in Kindertagesstätten und ihr Beitrag zur (Re)Produktion von Ungleichheit. In: *Soziale Passagen. Journal für Empirie und Theorie sozialer Arbeit* 7(1), S. 35–50.
- Olk, Thomas (2007): Kinder im „Sozialinvestitionsstaat“. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 27(1), S. 43–57.
- Otyakmaz, Berrin Özlem/Karakaşoğlu, Yasemin (2015): Vorwort. In: Dies. (Hrsg.): *Frühe Kindheit in der Migrationsgesellschaft. Erziehung, Bildung und Entwicklung in Familie und Kindertagesbetreuung*. Wiesbaden: Springer, S. V–XVI.
- Panagiotopoulou, Argyro (2017): Mehrsprachigkeit und Differenzherstellung in Einrichtungen frühkindlicher Erziehung und Bildung. In: Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie/Machold, Claudia (Hrsg.): *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären*. Wiesbaden: Springer VS, S. 257–274.
- Viernickel, Susanne/Nentwig-Gesemann, Iris/Nicolai, Katharina/Schwarz, Stefanie/Zenker, Luise (2013): *Forschungsbericht: Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen*. Berlin: Der Paritätische Gesamtverband.

# Kindheit und Migration: Theoretische Perspektiven und empirische Befunde

## Kinder und Kindheit als Gegenstand der Migrationsforschung<sup>1</sup>

Christine Hunner-Kreisel

Kinder waren im Kontext von Migrationsstudien, von einigen wenigen Ausnahmen abgesehen, lange Zeit eine „unsichtbare“ Gruppe, die nicht speziell in den analytischen Fokus genommen wurde (vgl. Punch 2007: 202). Dieser Satz verliert seine Gültigkeit erst langsam und im Laufe des letzten Jahrzehnts, in dem die Anzahl der Publikationen, die sich mit dem Thema befassen, sprunghaft gestiegen ist (vgl. Hunner-Kreisel/Bohne 2016; Tyrrell et al. 2013; Camacho 2010; Rocha 2010; Watters 2008; Punch 2007; Thorsen 2005; Whitehead/Hashim 2005; Yaqub 2007; Knörr 2005).

Kinder sind aber ebenso wie ihre Eltern beziehungsweise die Akteur:innen der älteren Generationen – auf sehr unterschiedliche Art und Weise – in Migrationsprozesse involviert. Über ihr Involviert-Sein hinaus ist die Frage nach ihrer aktiven Teilhabe an Migrationsprozessen zu stellen, zum Beispiel im Kontext von Entscheidungsprozessen. Dieser Partizipation von Kindern an beispielsweise familiären Migrationsprozessen wird jedoch vonseiten der Migrationsforschung wenig Beachtung geschenkt. Sie waren und sind insbesondere in der Migrationsforschung als Akteur:innen mit einer eigenen *agency* im Kontext von Migrationsprozessen häufig unsichtbar. Eine Ausnahme stellt dabei zum Beispiel die Arbeit von Faulstich Orellana et al. (2001) zur Partizipation von Kindern im Kontext von Familienmigration dar. Diese Studie verweist neben der *agency* der Kinder auch auf den Aspekt der familiären Eingebundenheit von Kindern in Migrationsprozesse und zeigt damit auch, wie wichtig im Kontext einer Forschung von Kindheit und Migration die Bezugnahme auf ihre relevanten sozialen Netzwerke wie insbesondere die Familie ist. Ein weiterer, meist unterbelichteter oder seitens der Migrationsstudien gar nicht zur Kenntnis genommener Punkt, sind die Auswirkungen von Migrationsprozessen auf Kinderleben und kindliche Lebenswelten. Kinder können Bestandteil von Migrationsprozessen sein, indem sie zusammen mit ihren Eltern, einem Elternteil beziehungsweise zusammen mit ihrer weiteren Familie migrieren. Sie können jedoch auch dahingehend von Migrationsprozessen betroffen sein, dass sie zurückbleiben oder zurückgelassen werden, weil ihre beiden Eltern oder auch nur ein Elternteil im Rahmen typischerweise von Prozessen der Arbeitsmigration migrieren und sie in der Obhut von fürsorgenden Verwandten/Bekanntem zurücklassen (Rohr 2016; Heintz 2013; Parreñas 2005; Olwig 1999). Dabei erfolgt zwar keine direkte oder klassische Form von Migration im Sinne einer Wanderungsbewegung der Kinder, jedoch verweist das Beispiel auf die notwendige Breite einer Perspektive auf die Thematik von Migration und Kindheit, denn auch das „sekundäre“ Betroffen-Sein von Migrationsprozessen ist für Kinder als Akteur:innen und als gesellschaftliche Gruppe relevant (vgl. auch Hunner-Kreisel 2013). Auf die weitreichenden Konsequenzen von Migrationsprozessen im Spannungsfeld von local/global hat die

1 Zum Gedenken an unsere kürzlich verstorbene Kollegin drucken wir diesen Beitrag wieder ab. Zuerst erschienen in Onnen, Corinna/Rode-Breyman, Susanne (Hrsg.): Methoden – Methodologien – theoretische Diskussionen und empirische Übersetzungen. Opladen: Barbara Budrich, S. 209–227.

Migrationsforschung mit einem Schwerpunkt auf Transnationalität und Transkulturalität verwiesen (vgl. Hunner-Kreisel/Bühler-Niederberger 2015; Bryceson/Vuorela 2002; Herrera Lima 2001). Migrationsprozesse sind eigentlich niemals eindimensional (Pries 2002), sondern über den Fokus auf die Ankunfts- und Herkunftsgesellschaften hinaus, muss sich der forschende Blick auf die sich neu konstituierenden Räume (spatiality) richten: hier werden nationale, kulturelle und politische Grenzen überschritten und es fügen sich kollektive und individuelle Identitäten in hybriden Formen neu zusammen. Adrian Bailey (2009) hat beispielsweise mit Blick auf die Kindheitsforschung aufgezeigt, wie auch gesellschaftliche Diskurse von Kindheit und Konzeptionen von Kindheit im Rahmen von Mobilitätsdiskursen dynamischen Prozessen unterworfen werden und neu verhandelt werden müssen (Bailey 2009).

Als ein weiterer Punkt kann festgehalten werden, dass Migration als Begriff ein äußerst facettenreiches Phänomen beschreibt: ob Migration Formen der Bildungsmigration (mit oder ohne Eltern), der Arbeitsmigration (zusammen mit den Eltern oder einem Elternteil oder alleine beziehungsweise als zurückgebliebenes Kind) oder Migrationen im Kontext von Flucht und Verfolgung (bspw. Andresen/Gerarts 2016) meint – um nur sehr oberflächliche Abgrenzungen verschiedener, auch soziopolitisch oder soziokulturell geprägter Migrations- und Mobilitätsformen vorzunehmen (vgl. traditionelle oder durch soziale Probleme wie insbesondere durch HIV geprägte Migrations- und Mobilitätsformen von Heranwachsenden zwischen ländlichen und städtischen Haushalten auf dem afrikanischen Kontinent: Cheney 2016; Thorsen 2005; Ansell/van Blerk 2004) ist mit Blick auf die Auswirkungen für Kindsein und Kindheit, für den Alltag und die Erfahrungen von Kindern sehr unterschiedlich und verlangt danach auf Ebene von empirischer Forschung differenziert in den analytischen Fokus genommen zu werden. Denn auch wenn das gemeinsame „Dritte“ aller Formen von Migration die Suche nach einem besseren Leben (vgl. auch Punch 2007) sein mag, spielen Faktoren wie Alter, Geschlecht und soziale Herkunft – um nur einige wenige zu nennen – ebenso eine Rolle wie die Art und Weise der Migration und die damit verbundenen Erfahrungen.

## Welche theoretische Perspektive braucht eine Forschung zu Kindheit und Migration?

Vor dem Hintergrund dieser einleitenden Worte wird im Folgenden überlegt, welche theoretische Perspektive eine Forschung zu Kindheit und Migration braucht und ob es Gründe für die Dominanzsetzung einer spezifischen gibt? Die über lange Zeit bestehende Unsichtbarkeit von Kindern als eigenständige Akteur:innen und Kindheit, als einer gesellschaftlichen Strukturkategorie (vgl. auch Qvortrup 2009) – nicht nur – innerhalb der Migrationsforschung, verweist auf die Positioniertheit von Kindern in gesellschaftlichen Strukturen: Kinder sind meist nachgeordnet und befinden sich machttheoretisch in meist asymmetrischen Verhältnissen zu als erwachsen konzipierten Menschen. Dies hat zur Folge, dass sie im Kontext der Migrationsforschung als Forschungsgegenstand vernachlässigt wurden und wenig empirische Befunde zu Fragen beispielsweise ihres Wohlergehens vorliegen. Es hat auch zur Folge, dass sie nicht als gleichwertige Personen anerkannt sind, nicht die gleichen Rechte und Bedürfnisse

zugesprochen bekommen und teilweise nicht gehört werden (Eastmond/Ascher 2013; Crawley 2013).

Vor diesem Hintergrund möchte ich mit Blick auf den vorliegenden Beitrag – sowie auch des vorliegenden Bandes – meine Überlegungen an der Frage festmachen, welche theoretische Perspektive für eine Forschung von Migration und Kindheit sinnvoll ist, und zwar dahin gehend, dass soziale Ungleichheiten von denen Kinder – als bspw. Mädchen und Jungen – betroffen sind, sichtbar gemacht werden können. Ich werde dabei über eine systematische Annäherung an intersektionale Perspektiven versuchen zu zeigen, dass die Kategorie *Generation* als zentrale Dimension, entlang der sich soziales Ungleich-Sein für Kinder im Verhältnis zu Erwachsenen konstituiert, als Strukturkategorie begriffen werden muss, die dann in je spezifischen interdependenten Verwobenheiten mit weiteren Strukturkategorien wie u. a. Klasse, Rasse und Geschlecht (vgl. Winker/Degele 2009) in den Blick genommen werden kann. An ausgewählten, empirischen Beispielen zu Kindern, Kindheiten und Migrationen werde ich dabei die gewählte theoretische Position veranschaulichen.

## Das Konzept der generationalen Ordnung und Generation als zentrale Dimension sozialer Ungleichheit

Erst die feministische Frauenforschung mit ihrer Relevanzsetzung der Kategorie Gender führte vor Augen, dass Frauen in praktisch allen Lebensbereichen Ungerechtigkeiten ausgesetzt waren und häufig immer noch sind. Die Forschungen zum Thema Gender weisen dabei thematische Parallelen mit der Kindheitsforschung auf. Ebenso wie es ein Anliegen der Frauenforschung war, nicht nur auf Diskriminierungen von Frauen aufmerksam zu machen, forderte sie auch eine verstärkte Wahrnehmung von spezifischem „Frauenleben“. Auch die neuere Kindheitsforschung, die sich im deutschsprachigen Raum zu Beginn der 1990er Jahre wissenschaftlich etablierte (Honig et al. 1999), hatte insbesondere die Fokussierung von Kindern im Hier und Jetzt im Blick. Damit grenzte sie sich von einem wissenschaftlichen Blick auf Kinder und Kindheit ab, der sich vornehmlich mit Sozialisationsprozessen und damit mit Kindern als zukünftigen Erwachsenen auseinandersetzte (Ben-Arieh 2008/ 2000). Die neuere Kindheitsforschung forderte, Kinder als Akteur:innen mit einer eigenen *agency* (Kaltenborn 2001) wahrzunehmen, deren Alltagshandeln, deren Blick auf die Welt sowie nicht zuletzt auch deren Wohlbefinden (Bradshaw 2016) es ebenso zu beforschen galt wie auch ihre Lebensräume, die von der neuen Kindheitsforschung in einer ethnographischen Lesart als „fremd“ und anders als die der Erwachsenen neu bestimmt wurden (Schäfer 2010). Vergleichbar der in der Genderforschung einsetzenden kritischen Bestandsaufnahme der feministischen Frauenforschung mit Blick auf eine Essentialisierung von Geschlechtszuschreibungen sowie von Geschlecht als vermeintlich sozialer und biologischer Tatsache durch diese, setzte in kurzer zeitlicher Verzögerung eine kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit einer Festschreibung von Kindern als Kinder durch die frühe Kindheitsforschung ein.

Leena Alanen (2001) hat dabei unter Bezugnahme und ausgehend von der Genderforschung die Bedeutung der Kategorie *Generation* herausgearbeitet. Das Konzept der generationalen Ordnung stellt dabei das analytische Werkzeug und den theoretischen Zugriff dar, mit deren Hilfe gesellschaftliche Vorstellungen von Kindheit und Kindern und damit verbundene normative Setzungen analytisch gefasst werden können. Das Konzept von Generation als einer sozialen Strukturkategorie, die systematisch zwischen Kindheit und Erwachsenen-Sein

unterscheidet, basiert auf der Annahme, dass der Status Kind-Sein und Erwachsen-Sein durch unterschiedliche strukturelle Attribuierungen definiert ist, dabei stehen Kinder und Erwachsene in einem relationalen Verhältnis zueinander: „in the industrial society the concept of generation has acquired a broader meaning than in earlier societal formation as ‘children’ and ‘adults’ have now assumed structural attributes that are relative to each other“ (Alanen 2009: 159). Diesem Verständnis von Generation folgend gilt es die sozialen Praktiken zu befor-schen, die entlang von Unterscheidungen zwischen Kindern und Erwachsenen vorgenommen werden und sich im Konzept der je spezifischen generationalen Ordnung verdichten. Dabei ist die Familie sicherlich eine, wenn nicht *die* zentrale Institution, in der Eltern und Kinder aufeinandertreffen und in der Kind-Sein und Erwachsen-Sein konstituiert und reproduziert wird. Mit Blick auf die Familie wird auch am besten deutlich, dass die Beziehung zwischen Kindern und Erwachsenen als Ausdruck unterschiedlicher sozialer Positionierungen in einem engen Zusammenhang mit kulturellen, politischen und sozialen Arrangements (Honig 2009: 19) steht – wie beispielsweise auf der Basis von gesellschaftlichen Ordnungen legitimierte Autoritäts- und Machtverhältnisse (Stichwort Patriarchat; oder politische und ökonomische Verhältnisse). In diese Verhältnisse sind häufig machtasymmetrische Positionierungen von Kindern gegenüber Erwachsenen eingeschrieben, woraus die Forderung resultiert, *Generation* als eine mögliche Dimension sozialer Ungleichheit zu konzeptionalisieren (Bühler-Niederberger/Sünker 2006: 39) und diese „analog dem Konzept ‘gender’ als sozial konstruierte Kategorie der gesellschaftlichen Ungleichheit zu verstehen“ (Qvortrup 2009: 21 ff.; Bühler-Niederberger/Sünker 2006: 36; Alanen 2001: 17 f.).

### Kinder als Personen mit eigenen Rechten und als eigenständige Akteur:innen

Auf der Suche nach einer universalistischen Perspektive auf die Frage, was Kindheit eigentlich ist beziehungsweise, ob es eine das Kind-Sein definierende gemeinsame Ebene gibt, verweist Andresen auf die sich in den Kinderrechten verkörpernde „Grundfigur der mit Rechten ausgestatteten Subjektivität einerseits“ (Andresen 2013: 27) sowie des notwendigen Schutzes der heranwachsenden Person andererseits. In dieser definitorischen Bestimmung dessen, was allen Kindern gemeinsam ist beziehungsweise sein sollte, zeigt sich bereits das antagonistische Moment, dass insbesondere in einer generationalen Perspektive charakteristisch ist für die Phase der Kindheit und das Alltagshandeln von Kindern bestimmt: Die mit Rechten ausgestattete Subjektivität und deren Handlungsbefähigungen beziehungsweise *agency* muss immer mit der *agency* der erwachsenen Personen verhandelt werden (Bühler-Niederberger/Schwittek 2013: 81 f.). Dieser Verhandlungsprozess um das selbstbestimmte Handeln von Kindern verweist gleichzeitig auf den Aspekt des Schutzes: Die auch durch ihre Leiblichkeit zum Teil auf die Fürsorge und den Schutz von Erwachsenen verwiesenen Kinder (Honig 2009) stehen meist im positiven wie im negativen Sinne in einem Beziehungsverhältnis zu erwachsenen Personen. Je nach Ausgestaltung dieses Verhältnisses können Heranwachsende im Kontext von diesen Befähigungen erwerben und lernen, ein eigenes „gutes Leben“ auf der Basis von freiheitlichen Entscheidungen konzeptionell zu entwerfen (Sen 2009). Sie können jedoch auch den Vorstellungen von einem guten Leben der Erwachsenen, die sie paternalistisch fremdbestimmen, unterworfen sein und werden. Die Ausbalancierung von selbstbestimmtem Handeln und angemessenem Schutz im Kontext der Lebensphase Kindheit als gesellschaftliche Herausforderung hat Konsequenzen für alle Kinder, gleich-

zeitig geht es darum, soziale Differenzierungen und daraus entstehende Ungleichheiten mit Blick auf unterschiedliche thematische Felder analysierend in den wissenschaftlichen Fokus zu nehmen.

## Zusammenfassung und ausgewählte empirische Beispiele

Das Konzept der generationalen Ordnung (vgl. weiterführend Bühler-Niederberger 2011) und das Konzept von *agency* (vgl. weiterführend Esser et al. 2016) können aktuell als die zentralen Paradigmen der sog. neuen soziologischen Kindheitsforschung verstanden werden (vgl. dazu kritisch Hengst 2013). Dass sie fruchtbare theoretische Perspektiven für eine Forschung zu Kindheit und Migration sind, lässt sich anhand von zwei ausgewählten empirischen Beispielen veranschaulichen.

In ihrem Aufsatz „They told us in the Curry Shop“ beschreibt Theresa Hutchins (2013), wie die Entscheidungen der Eltern, ihre Kinder am Prozess der Entscheidungsfindung für oder gegen Migration partizipieren zu lassen, von ihren eigenen Vorstellungen von Kindheit und Jugend geprägt ist. Diese normativen Vorstellungen werden dabei strategisch zur Legitimation ihrer Argumentationen und Entscheidungsfindungen instrumentalisiert. So erklären die Eltern der Forscherin beispielsweise, dass sie die Entscheidung nach Australien zu ziehen ohne Einbeziehung ihrer Kinder, die jedoch mit 11 und 13 Jahren fast schon Jugendliche zu nennen sind, gefällt haben. Als Begründung geben sie an, dass sie bereits wüssten, dass es insbesondere der Tochter extrem schwerfallen würde, sich auf unsichere Entscheidungen einzulassen und sie – indem sie sie vor vollendete Tatsachen in besagtem Curry-Shop gestellt haben – vor einer Auseinandersetzung mit diesen Unsicherheiten schonen wollten. Eine andere Mutter rechtfertigt wiederum ihre alleinige Entscheidung nach Australien zu migrieren und zwar gegen den Willen ihres jugendlichen Sohnes, dass dieser in England den urbanen Widrigkeiten, Schmutz, Überbevölkerung, wenig Natur, wenig Bewegung etc. ausgesetzt sei und Australien ihm dagegen die Möglichkeiten von freier Natur, Freizeitangeboten, Unberührtheit und weniger Menschen bieten würde. Als sich ihr Sohn dann gegen seine ursprünglichen Widerstände in Australien gut einlebt, nun jedoch die Mutter ihre Meinung ändert und plötzlich wieder zurück nach England migrieren will, ändert sie ihre Argumentationsstrategien und erklärt, dass es für ihren Sohn doch besser sei, nach England zurückzukehren, weil dort seine schulische Ausbildung viel besser sei als in Australien.

Mit Blick auf Konzepte von Kindheit, Jugend und Familie lässt sich im Anschluss an diese empirischen Beispiele festhalten, dass die Deutungen und die daraus resultierenden sozialen Praktiken innerhalb der Familien von spezifischen Vorstellungen der Eltern von Kindheit und Jugend geprägt sind: Relevant gemacht werden hier Vorstellungen von Kindheit und Jugend als unbeschwerte Zeit in der Natur, als einem Schonraum, von Schulkindheit und Bildungsmoratorium sowie auch von einer Kindern und auch Jugendlichen normativ zugeschriebenen Vulnerabilität und Schutzbedürftigkeit durch die Erwachsenen (vgl. auch Montgomery 2009).

Aus einer methodologischen Perspektive werden im Rahmen der Migrationsprozesse die Relationalität und Historizität der Konzepte von Kindheit, von Jugend und von Familie gleichsam akzentuiert. Denn blickt man auf die Akteur:innenebene, also auf die Deutungen

und die sozialen Praxen der Heranwachsenden und ihren Familien, dann zeigt sich, dass normative Verständnisse von Kind-Sein, Jugendlich-Sein und Familie-Sein beispielsweise instrumentalisiert werden für familiäre Entscheidungsprozesse, oder sich in den Lebenswelten der Heranwachsenden und ihren Familien hybridisieren oder auch aufheben. Bei den Akteur:innen kann es auch zu Prozessen kommen, dass sie ihre Deutungen und sozialen Praxen an den jeweiligen Lebenskontext anpassen und gleichsam in unterschiedlichen Verständnissen von Kindheit, Jugend und Familie – metaphorisch gesprochen – „zu Hause sein“ können, auch weil sie gegebenenfalls müssen (vgl. auch Stephan 2013).

Gleichzeitig verdeutlichen diese Befunde, dass Kinder und Jugendliche selbst befragt werden müssen, nicht nur hinsichtlich ihrer Rolle im Kontext von Entscheidungsprozessen bei Migrationen, sondern auch in Bezug auf ihre eigenen Vorstellungen von einem guten Leben und ihrem Wohlergehen: Denn in den hier dargestellten Beispielen bestimmen die Erwachsenen, was gut ist für die Kinder und Jugendlichen. Dies geschieht unter dem Diktum des vermeintlich besseren Lebens für die Heranwachsenden sowie unter einer Bezugnahme auf normative Konzepte von Aufwachsen in der Familie und von Kindheit und Jugend. Implizit wird von den erwachsenen Befragten auf die generationale Ordnung und eine in diese eingelagerte machtasymmetrische Beziehung zurückgegriffen. Diese kommt auch darin zum Ausdruck, dass mit Blick auf die Beispiele gesagt werden kann, dass im besten Falle Auseinandersetzungen stattfinden zwischen den erwachsenen, kindlichen und jugendlichen Akteur:innen, wobei letztendlich die Entscheidungs- und Deutungsmacht darüber, was gut ist für ihre Kinder, die Eltern für sich selbst beanspruchen (und sei es nur, um die eigenen Ziele und Vorstellungen durchzusetzen). Das Konzept der generationalen Ordnung kann hier analytisch eingesetzt werden, um auch eine Verschiebung von generationalen (Macht-)Verhältnissen durch Migrationsprozesse zu untersuchen. Wie es im Rahmen dieser Migrationsprozesse zu einer Infragestellung der in eine generationale Ordnung eingelagerten machtasymmetrischen Verhältnisse (Alanen 2009, Bühler-Niederberger/Sünker 2006) und damit zur Aufhebung von normativen Konzepten von Heranwachsen in der Familie und Kindheit als Erziehungskindheit kommen kann, möchte ich anhand eines weiteren empirischen Beispiels darstellen, das aus einem Band zum Thema von Kindheit und Familie im Kontext von (Trans-)Migration und sozialem Wandel (Hunner- Kreisel/Stephan 2013) stammt.<sup>2</sup>

Eine der Autor:innen des Bandes, Monica Heintz (2013) beschreibt auf der Basis ihrer ethnographischen Forschung das alltägliche Leben der moldawischen so genannten „children left behind“, die im Kontext der Arbeitsmigration ihrer Eltern zurückbleiben und bei Verwandten wohnen, die sich um sie kümmern. Bereits der Titel des Beitrags greift die von Heintz in ihrem Beitrag dargestellte, grundlegende Problematik dieses Arrangements auf, „We are here for caring, not educating“ – welches Heintz als virulent für die gegenwärtige moldawische Gesellschaft beschreibt: Die Erziehung der Kinder wird gesellschaftlich als Aufgabe und auch Pflicht der Eltern angesehen. Heintz verwendet hier den Begriff der *moral education* gegenüber einem Begriff des *care-taking* und grenzt damit rein fürsorgliche Tätigkeiten (wie beispielsweise Ernährung der Kinder und Aufnahme in das eigene Zuhause) von Erziehungstätigkeiten wie der Wahrnehmung eines Bildungsauftrags ab (vgl. auch Heintz 2013: 144). Als eine Konsequenz dieser normativen Idee folgt, dass die für die Kinder zuständigen Verwandten zwar ein *care-taking* übernehmen, jedoch kein *educating*. Es ist

2 Dieser Band entstand in Zusammenarbeit mit Wissenschaftler:innen aus Zentralasien, Osteuropa, Russland und der Türkei und sein primäres Anliegen war es, Kinder und Jugendliche als Akteur:innen in familiären (Arbeits- und Bildungs-)Migrationsprozessen sichtbar zu machen.

offenbar nicht nur die normative Festlegung von *educating* als Elternaufgabe, sondern auch Aspekte wie Überforderung, strukturelle Schwierigkeiten und die Erziehung und Bildung der eigenen Kinder führen dazu, dass sich die *Caretaker* nicht in der Erziehungsverantwortung sehen. Dazu kommt, wie Heinz schreibt, dass die „fremden“ Kinder nicht willens sind, den für sie sorgenden (*caring*) Erwachsenen zu gehorchen (Heintz 2013: 145). Da auch die Schule jede Verantwortung für eine Erziehung der Kinder von sich weist, entsteht über dieses institutionelle auch ein strukturelles Defizit im öffentlichen Raum, das aber von den möglichen Verantwortlichen gar nicht zur Kenntnis genommen wird. Heintz kommentiert ihre Beobachtungen wie folgt:

“If the school director and teachers complained about the negative effects of migration on children, it was a complaint about the lack of home education [...] and not about the psychological effects that living without parents entailed. Indeed, as it resulted from my interviews and conversations with caring adults in the village education was parents responsibility and they, the adults left home, were only responsible for caring for children: feeding and cleaning. Left alone with the children of migrants in addition to their own children, they could not endorse more than the basic responsibilities towards these children, not to mention that they were often confronted with disobedience when it came to enforcing rules on them. [...] On the contrary, elder complained that children were more ‘spoiled’ than before, especially those who were crumbling under the weight of presents brought by their parents living abroad as compensation for their absence” (Heintz 2013: 145).

Heintz beschreibt in ihrem Beitrag des Weiteren, wie die Kinder, die sie im Laufe ihrer Feldforschung begleitet hat, in einer eigenen Welt leben („a world for their own these children are living in“, 2013: 149). Sie beobachtet wie die Kinder, die ohne direkte erzieherische Ansprache bleiben, sich dennoch an den Sichtweisen und Diskursen der Erwachsenen orientieren würden. Dazu schreibt Heintz:

“Children behave and judge according to adults’ rumors, models, teachings; they treat each other according to adults’ judgements and if a rebellious position was taken, it was caused by a new perspective taken from an adult rather than by them” (Heintz 2013: 149).

Im Anschluss an ihre Feldforschungen resümiert Heintz insbesondere mit Blick auf die generationale Ordnung eine Aufhebung der Machtverhältnisse zwischen Kindern „left behind“ und den sporadisch heimkommenden Eltern. Nicht nur das Allein-Zurückbleiben, sondern auch die Verantwortungen beispielsweise für jüngere Geschwister sowie aber auch die gemeinsamen Bündnisse zwischen Eltern und Kindern gegenüber einer teilweise abwertenden Haltung der im Heimatdorf in Moldawien lebenden Erwachsenen ermächtigen die Kindern gegenüber den in bestimmten zeitlichen Abständen heimkommenden und wieder weggehenden Eltern. Dabei geht es hier nicht um eine euphemistische Betonung von kindlicher und jugendlicher *Agency* oder auch Handlungsbefähigung, sondern um die dynamischen Prozesse mit Blick auf Konzepte von Kindheit, Jugend und Familie sowie die möglichen Wechselwirkungen zwischen den normativen Verständnissen und den Akteur:innen im Kontext von (transnationalen) Migration.

An dieser Stelle soll nochmals das Konzept der generationalen Ordnung als analytischer Rahmen herangezogen werden – das Alanen als Analyseinstrument im Wesentlichen unter der Prämisse versteht,

“[...] that there exists in modern societies as system of social ordering that specifically pertains to children as social category, and circumstances for them particular social locations from which they act and thereby participate in ongoing social life. Children are thus involved in the daily ‘construction’ of their own and other people’s everyday relationship and life trajectories” (Alanen 2009: 161).

Wird das vorgestellte Beispiel aus Moldawien herangezogen, dann würden mit Alanen die Beobachtungen von Heintz dahin gehend zu interpretieren sein, dass sich im Kontext der Arbeitsmigration die sozialen Praktiken des „parenting“ und „childing“ verändert haben und nicht länger der sozialen beziehungsweise generationalen Ordnung „vor Ort“ entsprechen. Das gängige, lokale Verständnis von Kind-Sein – dass das Kind als abhängig von den Eltern und als erziehungsbedürftig versteht – ist im Rahmen des Migrationsprozesses und der damit verbundenen Abwesenheit der Eltern, irritiert. Eltern, die nicht da sind, können ihre Kinder nicht erziehen und entsprechend auch nicht den Anforderungen der sozialen Ordnung Genüge leisten, was ggf. auch einen Schutz der Heranwachsenden bedeuten würde.

An dieser Stelle meines Beitrags möchte ich Folgendes zusammenfassen: Mit Blick auf eine Forschung zu *Childhood and Migration* erscheint es mir wichtig, Kinder zum einen als eine gesellschaftliche Gruppe in den Blick zu nehmen und dabei in einem Verständnis von Migration als Ausdruck von gesellschaftlichen Wandlungsprozessen die dynamischen Prozesse dieser Gruppe zu beforschen (vgl. auch Qvortrup 2012: 47 ff.). Dabei kann das Konzept der generationalen Ordnung genutzt werden, um Unterscheidungspraxen zu untersuchen und diese entlang der Kategorie von Generation als soziale Ungleichheiten aufzuzeigen. Zum anderen können Kinder als Akteur:innen mit Blick auf ihre Handlungsbefähigungen analysiert werden, welche Handlungsoptionen sie haben und dabei zu fragen, ob diese verwirklicht werden können beziehungsweise warum sie ggf. nicht verwirklicht werden können und inwiefern gesellschaftliche Konstruktionen zu Generation, aber eben auch zu Gender, *class* und ethnisch kodierte Zugehörigkeiten limitierend auf eine Verwirklichung Einfluss nehmen. Und damit komme ich wieder zur zentralen Frage des Beitrags zurück, die lautet, welcher theoretischen Perspektive eine Forschung zu Kindheit und Migration bedarf. Dabei möchte ich im nächsten Kapitel in Auseinandersetzung mit einer intersektionalen Perspektive der Frage nachgehen, welche Kategorie oder Dimension sozialer Ungleichheit die wichtigste ist beziehungsweise ich möchte mit Ilse Lenz und vielen weiteren Intersektionalitätsforscher:innen fragen, welche Kategorien und Dimensionen sozialer Ungleichheit als dominant angesehen werden müssen und welche Schlussfolgerungen aus dieser Debatte des Intersektionalitätsdiskurses für eine Forschung zu Kindheit und Migration gezogen werden können.

## Generation versus Gender? Die Fruchtbarkeit intersektionaler Ansätze für eine Forschung zu Kindheit und Migration

Gekreuzt oder interdependierend, identitäts- oder auch strukturelevant? – die Diskussion um (die relevanten) Kategorien und Ebenen

Seit die US-amerikanische Juristin Kimberlé Crenshaw in den 1980er Jahren des 20. Jahrhunderts den Ansatz oder vielmehr das Paradigma der Intersektionalität ins Leben rief, hat eine breite wissenschaftliche Auseinandersetzung damit stattgefunden (Lenz 2010: 160 ff.).

Crenshaw selbst bezog sich auf die Idee einer Kreuzung/*Intersection* von mehreren möglichen Diskriminierungsebenen, die zusammentreffen können, wenn beispielsweise eine schwarze Frau von sowohl sexistischen als auch rassistischen Diskriminierungen betroffen ist (vgl. Crenshaw 1989). Diese ursprüngliche Denkfigur versteht Kategorien, entlang derer sich Diskriminierungen manifestieren können, jedoch additiv – im Unterschied zu Ansätzen, die

von einer Verwobenheit von Kategorien sprechen und dabei die Wechselwirkungen der einzelnen Kategorien analytisch in den Blick nehmen. Die Idee einer Wechselwirkung der Kategorien untereinander geht davon aus, dass die Verflechtungen komplex sind, und zwar aufgrund ihrer je spezifischen Kontextbedingtheit und -bezogenheit. Denn je nach Kontext und Situation kann eine Kategorie in Verflechtung mit weiteren Kategorien im Hinblick auf Benachteiligungen und Diskriminierungen verstärkend oder aber auch abschwächend wirksam werden. Katharina Walgenbach schlägt bezüglich der Frage des Verhältnisses der Kategorien zueinander vor, von Interdependenzen der Kategorien beziehungsweise interdependenten Kategorien zu sprechen, und verweist dabei auf deren prinzipielle Heterogenität (Walgenbach 2007: 61), die ein Sprechen von quasi unabhängigen Kategorien verunmöglichen würde. Denn, die dem Konzept der Intersektionalität inhärente Metapher eines „genuinen Kerns“ von sozialen Kategorien überlagere eine differenzierende Analyse dessen, was eigentlich eine soziale Kategorie im je spezifischen Falle sei. „Zunächst“, schreibt Walgenbach, „sind Gewichtungen von Kategorien oft abhängig von historischen, geographischen, politischen und kulturellen Faktoren. [...] Darüber hinaus bestimmten auch Forschungsinteressen, theoretische Paradigmen oder politische Ansätze die Auswahl von Kategorien. [...]“ (Walgenbach 2007: 44).

Wie Walgenbach verdeutlicht, sind Fragen rund um die Kategorien in der aktuellen wissenschaftlichen Debatte virulent. Dabei gibt es eine grundsätzliche Ablehnung des Ansatzes mit dem wichtigen Argument, dass aufgrund des analytischen Gebrauchs von Kategorien diese gleichzeitig essentialisiert und reifiziert würden (vgl. Hornscheidt 2014; Emmerich/Hormel 2013: 219 ff.; Soiland 2012). Es gibt jedoch auch die, aus einer gesellschaftstheoretischen Perspektive relevante Frage, auf welcher Ebene die Setzung von Kategorien sinnvoll erscheint – diese Frage erhält ihre Berechtigung vor allem auch vor dem Hintergrund, dass mit der intersektionalen Perspektive und über den analytischen Gebrauch von sozialen Kategorien soziale Ungleichheiten sichtbar gemacht werden sollen (vgl. Klinger 2003). Eine rein analytische Betrachtung von Kategorien auf der Mikroebene im Rahmen von Identitätskonstruktionen und einer Rekonstruktion von in diese eingeschriebenen Erfahrungen von Diskriminierung und Benachteiligung ist dabei für in erster Linie gesellschaftstheoretisch orientierte Ansätze sinnlos, da eine strukturtheoretische Übertragung fehle, so Klinger (ebd.). Neben der Frage nach den analytischen Ebenen – makro/meso/mikro – gibt es eine Diskussion auch zur Anzahl von als relevant zu setzenden Kategorien. Hier lässt sich als eine Art Konsens innerhalb der Intersektionalitätsdiskussion ausmachen, dass die Möglichkeit einer Verwobenheit von sozialen Kategorien – und damit auch ihre Anzahl – mit Blick auf die Mikroebene der Subjekte und ihrer Wahrnehmungen und Erfahrungen unabgeschlossen ist (Winker/Degele 2009: 37; Klinger 2008: 40). Dies gilt jedoch nicht für die akademische Diskussion zur Frage der notwendigen Anzahl von Strukturkategorien sowie der damit zusammenhängenden Frage nach deren Wirkmächtigkeit im Hinblick auf die Organisation von Gesellschaft (Winker/Degele 2009: 37; Klinger 2008). Dahinter steht also die Frage nach der gesellschaftlichen Dominanz der einzelnen Macht- und Herrschaftsverhältnisse. Diesbezüglich gibt es eine relative Einigkeit im Hinblick auf Klasse, „Rasse“ und Geschlecht (Klinger 2008: 39; Winker/Degele 2009), wobei der im deutschsprachigen Raum relativ prominente Ansatz der Mehrebenenanalyse von Winker und Degele beispielsweise noch Body und als zugrunde liegendes Herrschaftsverhältnis Bodyism als eine weitere Strukturkategorie zentral setzt (Winker/Degele 2009: 39). Generation im Sinne von Alter, jedoch nicht als die Gesellschaft beziehungsweise gesellschaftliche Institutionen wie insbesondere die Familie oder

das Bildungssystem (vgl. Qvortrup 2009) grundlegend organisierendes Macht- und Herrschaftsverhältnis zwischen als Kind beziehungsweise als Erwachsenen konstituierten Personen, wird in keinem theoretischen Intersektionalitätsansatz relevant gemacht. An dieser Stelle soll die Frage aufgeworfen werden, inwiefern dieser Umstand auch einer prinzipiellen Erwachsenenzentriertheit – und damit dem Herrschaftsverhältnis *adulthood* – von Sozialtheorien geschuldet ist (vgl. auch Hengst 2013, sowie Kelle 2008: 55) und mit einem Zitat von Lena Alanen zu meinem nächsten Punkt überleiten:

“[...] The social world is organized in terms of generational distinctions: The social world is a gendered, classed, and ‘raced’ world, and it is also ‘generationed’. In the case of children, their lives, experiences, and knowledges are not only gendered, classed, and ‘raced’ (and so on) but also – and most importantly of the sociological study of childhood – generationed [...]” (Alanen 2009: 162, Hervorh. Im Original).

### Generation versus Gender? – oder: „From Generation to Gender, Class, Race etc.“

Anknüpfend an dieses Zitat wird abschließend der Frage nachgegangen, ob Generation als Kategorie in einer Forschung zu Kindheit und Migration dominant gesetzt werden muss und inwiefern dabei weitere Kategorien wie Geschlecht, Klasse und „Rasse“ als immer schon interdependent mit dieser analytisch in den Blick zu nehmen sind? Dabei erscheint es sinnvoll nochmals den Aspekt der Fruchtbarkeit nach einer Generation-zentrierten theoretischen Perspektive in den Mittelpunkt zu stellen. Denn ohne Zweifel ist eine Forschung im Kontext von Kindheit und Migration, die beispielsweise nach sozialen Ungleichheiten entlang der Kategorie Gender fragt, bedeutsam. So machen Semerci et al. in ihrer Studie zum Wohlergehen von Kindern im Kontext von Binnenmigrationen innerhalb der Türkei darauf aufmerksam, wie zentral eine Genderperspektive sein kann – wie ebenso eine Klassen-, „Rassen“- , etc. -perspektive sein könnte – wenn zum Beispiel in prekären Verhältnissen aufgrund von Migration und Armut und einer durch patriarchale Normen und Werte geprägten sozialen Ordnung die geringen vorhandenen Ressourcen zugunsten der Söhne – hier im Zusammenhang mit dem Bildungsweg – verteilt werden (Semerci et al. 2013: 178). Genderaspekte – ebenso wie andere Dimensionen sozialer Ungleichheit – können dabei in sehr unterschiedlicher Art und Weise in Migrationskontexten relevant werden. Mit Blick auf eine Ressourcenverteilung, jedoch auch vor dem Hintergrund von Erziehungsfragen, wie Forschungsbefunde von Kasymova und Stephan zeigen, die mit geographischer Bezugnahme auf den postsowjetischen Raum ausführen, wie eine durch die Arbeitsmigration der Eltern notwendig gewordene transnationale Mobilität sich auf veränderte und je nach soziokulturellem Kontext – Duschambe/Moskau – variierende Erziehungshaltungen der Elternteile gegenüber ihren Kindern – hier auch wieder die Töchter – auswirkt (Kasymova 2013: 122; Stephan 2013: 133). Dennoch: die angeführten Beispiele veranschaulichen die notwendige Analyse von Gender als interdependenter Kategorie vor allem und in erster Linie mit der Kategorie Generation: ob die Möglichkeit von Elternteilen über die Verteilung von Ressourcen mit Blick auf ihre männlichen und weiblichen Kinder und damit jedoch auch über deren Lebenschancen zu entscheiden oder ob mit Blick auf transnationalen Erziehungsstrategien (Stephan 2013: 133) sowie damit einhergehende in Genderverhältnisse einsozialisierende Bildungsprozesse – immer liegt ein über eine generationale Ordnung gesellschaftlich legitimiertes Herrschaftsverhältnis zugrunde. Dieses speist sich aus einer Konstituierung von Kindern als *den Anderen* – in Relation zu Erwachsenen. Kinder als *die Anderen* sind dabei im Rahmen der anerkannten

sozialen Ordnung als vulnerabel, als schutzbedürftig, als kognitiv unzulänglich und als erziehungsbedürftig zu begreifen und damit „dürfen“ sie letztendlich als abhängig von den Regeln, den Anweisungen und den Entscheidungen sowie von den Haltungen und Lebensformen der Erwachsenen positioniert werden (vgl. Montgomery 2009).

## Fazit

Vor dem Hintergrund dieser Ausführungen soll festhalten werden, dass mit der Dominanzsetzung einer theoretischen Perspektive auf *Generation* als Strukturkategorie im Kontext einer Forschung zu Kindheit und Migration keinesfalls eine intersektionale Analyse fehlen darf, die *Generation* in der Verwobenheit mit weiteren sozialen Kategorien untersucht. Gerade weil die Migrationsforschung jedoch die Gruppe der Kinder lange Zeit überhaupt nicht als Forschungsgegenstand wahrgenommen hat, sowie vor dem Hintergrund des dargelegten gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnisses *Adulthood*, das als ein globales Charakteristikum angesehen werden kann (Qvortrup 2012: 55; James 2007: 262), erscheint es sinnvoll, ein analytisches Hauptaugenmerk auf Prozesse des *generational ordering* zu legen. Daran schließt sich eine Forschung zu Kindheit im Kontext von Migration sowie deren Auswirkungen auf Kind-Sein, Kinderleben und -alltag an, die systematisch weitere soziale Differenzierungsprozesse und damit einhergehende soziale Positionierung von Kindern als „Mädchen“ und „Jungen“, als „Arbeiter“- und „Mittelschichtskinder“, als ethnisch kodierte Andere usw. fokussiert. Jedoch ohne dabei Kindheit als gesellschaftliche Strukturkategorie und damit Kinder als gesellschaftliche Minderheitengruppe theoretisch aus dem Blick zu verlieren (vgl. auch Qvortrup 2012: 53).

## Literatur

- Alanen, Leena (2001): Childhood as a generational condition: Children's daily lives in a central Finland town. In: Alanen, Leena/Mayall, Berry (Hrsg.): *Conceptualizing child-adult relations*. London: Routledge Falmer, S. 129–143.
- Alanen, Leena (2009): Generational Order. In: Qvortrup, Jens/Corsaro, William A./Honig, Michael Sebastian (Hrsg.): *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, S. 159–174.
- Andresen, Sabine (2013): Konstruktionen von Kindheit in Zeiten gesellschaftlichen Wandels. In: Hunner-Kreisel, Christine/Stephan, Manja (Hrsg.): *Neue Zeiten, neue Räume. Kindheit und Familie im Kontext von (Trans-)Migration und sozialem Wandel*. Wiesbaden: VS Verlag Sozialwissenschaften, S. 21–32.
- Andresen, Sabine/Gerarts, Katharina (2016): Kindheitsforschung und ihre Zugangsmöglichkeiten zu geflüchteten Kindern. In: Fischer, Jörg/Graßhoff, Gunther (Hrsg.): *Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge. „In erster Linie Kinder und Jugendliche“*. Sozialmagazin Sonderheft. Weinheim und Basel: Beltz, S. 154–163.
- Ansell, Nicola/van Blerk, Lorraine (2004): Children's Migration as a Household/family Strategy. In: *Journal of Southern African Studies*, 30, S. 673–690.

- Bailey, Adrian (2009): Transnational Mobilities and Childhoods. In: Qvortrup, Jens/Corsaro, William A./Honig, Michael Sebastian (Hrsg.): *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, S. 408–422.
- Ben-Arieh, Asher (2000): Beyond welfare: measuring and monitoring the state of children—new trends and domains. In: *Social indicators research*, 52, 3, S. 235–257.
- Ben-Arieh, Asher (2008): The child indicators movement: Past, present, and future. In: *Child Indicators Research*, 1, 1, S. 3–16.
- Bradshaw, Jonathan (2016): *The Wellbeing of Children in the UK*. 4. Auflage. Bris-tol/Chicago: Policy Press.
- Bryceson, Deborah/Vuorela, Ulla (2002): *The transnational family: New European frontiers and global networks*. New York: Berg Publishers.
- Bühler-Niederberger, Doris (2011): *Lebensphase Kindheit. Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume*. Weinheim, München: Juventa Verlag.
- Bühler-Niederberger, Doris/Schwittek, Jessica (2013): Kleine Kinder in Kirgistan – lokale Ansprüche und globale Einflüsse. In: Hunner-Kreisel, Christine/Stephan, Manja (Hrsg.): *Neue Zeiten, neue Räume. Kindheit und Familie im Kontext von (Trans-)Migration und sozialem Wandel*. Wiesbaden: VS Verlag Sozialwissenschaften, S. 69–91.
- Bühler-Niederberger, Doris/Sünker, Heinz (2006): Der Blick auf das Kind. In: Andresen, Sabine/Diehm, Isabell (Hrsg.): *Kinder, Kindheiten, Konstruktionen. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven und sozialpädagogische Verortungen*. Wiesbaden: VS Verlag Sozialwissenschaften, S. 25–52.
- Camacho, Agnes Zenaida V. (2010): Children and Migration: Understanding the Migration Experiences of Child Domestic Workers in the Philippines. In: Liebel, Manfred/Lutz, Ronald (Hrsg.): *Sozialarbeit des Südens, Bd. 3 – Kindheiten und Kinderrechte*. Oldenburg: Paulo Freire Verlag, S. 127–160.
- Cheney, Krsiten (2016): 'Blood Always Finds a Way Home': AIDS Orphanhood and the Transformation of Kinship, Fosterage, and Children's Circulation Strategies in Uganda. In: Hunner-Kreisel, Christine/Bohne, Sabine (Hrsg.): *Childhood, Youth and Migration: Connecting Global and Local Perspectives*. Cham: Springer International Publishing, S. 245–259.
- Crawley, Heaven (2013): 'Asexual, Apolitical Beings': The Interpretation of Children's Identities and Experiences in the UK Asylum System. In: Tyrell, Naomi/White, Allen/Ní Laoire, Caitriona/Carpena-Méndez, Fina (Hrsg.): *Transnational migration and childhood*. London/New York: Routledge, S. 13–26.
- Crenshaw, Kimberlé (1989): Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine. In: *The University of Chicago Legal Forum*, 1, S. 139–167.
- Eastmond, Marita/Ascher, Henry (2013): In the best interest of the child? The politics of vulnerability and negotiations for asylum in Sweden. In: Tyrell, Naomi/White, Allen/Ní Laoire, Caitriona/Carpena-Méndez, Fina (Hrsg.) *Transnational migration and childhood*. London/New York: Routledge, S. 27–42.
- Emmerich, Marcus/Hormel, Ulrike (2013): *Heterogenität-Diversity-Intersektionalität: Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz*. Wiesbaden: VS Verlag Sozialwissenschaften.
- Esser, Florian/Baader, Meike S./Betz, Tanja/Hungerland, Beatrice (2016): *Reconceptualising Agency and Childhood: New Perspectives in Childhood Studies*. London/ New York: Routledge.
- Faulstich Orellana, Marjorie/Thorne, Barrie/Chee, Anna/Lam, Wan Shun E. (2001): Transnational childhoods: The participation of children in processes of family migration. In: *Social problems*, 48, 4, S. 572–591.
- Heintz, Monica (2013): „We are here for caring, not educating“: Education in Moldova. In: Hunner-Kreisel, Christine/Stephan, Manja (Hrsg.): *Neue Räume, neue Zeiten: Kindheit und Familie im Kontext von (Trans-) Migration und sozialem Wandel*. Wiesbaden: Springer-Verlag, S. 141–152.

- Hengst, Heinz (2013): *Kindheit im 21. Jahrhundert: Differenzielle Zeitgenossenschaft*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Herrera Lima, Fernando (2001): *Transnational families: Institutions of transnational social space*. In: Pries, Ludger (Hrsg.): *New Transnational Social Spaces: International migration and transnational companies in the early twentyfirst century*. London and New York: Routledge, S. 77–94.
- Honig, Michael-Sebastian (2009): *Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Honig, Michael-Sebastian/Lange, Andreas/Leu, Hans Rudolf Leu (1999): *Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Hornscheidt, Lann (2014): *Entkomplexisierung von Diskriminierungsstrukturen durch Intersektionalität*. Online verfügbar unter: [www.portal-intersektionalität.de](http://www.portal-intersektionalität.de) [15.09.2016].
- Hunner-Kreisel, Christine (2013): *Vorstellungen vom guten Leben bei einer jungen Aserbaidshanerin und familiale Begrenzungen*. In: Hunner-Kreisel, Christine/Stephan, Manja (Hrsg.): *Neue Zeiten, neue Räume. Kindheit und Familie im Kontext von (Trans-)Migration und sozialem Wandel*. Wiesbaden: VS Verlag Sozialwissenschaften, S. 153–169.
- Hunner-Kreisel, Christine/Bohne, Sabine (2016): *Childhood, Youth and Migration: Connecting Global and Local Perspectives*. Cham: Springer International Publishing.
- Hunner-Kreisel, Christine/Bühler-Niederberger, Doris (2015): *Kindheit, Jugend, Migration: von transnational zu translokal*. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 10, 1, S. 5–10.
- Hunner-Kreisel, Christine/Stephan, Manja (2013): *Neue Räume, neue Zeiten: Kindheit und Familie im Kontext von (Trans-) Migration und sozialem Wandel*. Wiesbaden: Springer-Verlag.
- Hutchins, Teresa (2013): *‘They Told Us in a Curry Shop’: Child–Adult Relations in the Context of Family Migration Decision-Making*. In: Tyrell, Naomi/White, Allen/Ní Laoire, Caitríona/Carpena-Méndez, Fina (Hrsg.): *Transnational migration and childhood*. London/ New York: Routledge, S. 61–77.
- James, Allison (2007): *Giving voice to children’s voices: Practices and problems, pitfalls and potentials*. In: *American anthropologist*, 109, 2, S. 261–272.
- Kaltenborn, Karl-Franz (2001): *Individualization, family transitions and children’s agency*. In: *Childhood*, 8, 4, S. 463–498.
- Kasymova, Sofia R. (2013): *Geschlechterspezifische Kindheiten im Kontext tadschikischer Arbeitsmigration nach Russland*. In: Hunner-Kreisel, Christine/Stephan, Manja (Hrsg.): *Neue Räume, neue Zeiten: Kindheit und Familie im Kontext von (Trans-) Migration und sozialem Wandel*. Wiesbaden: Springer-Verlag, S.107–123.
- Kelle, Helga (2008): *Kommentar zum Beitrag „Intersectionality“ – ein neues Paradigma der Geschlechterforschung?* In: Casale, Rita/Rendtorff, Barbara (Hrsg.). *Was kommt nach der Geschlechterforschung? Zur Zukunft der feministischen Theoriebildung*. Bielefeld: Transkript, S. 55–59.
- Klinger, Cornelia (2003): *Ungleichheit in den Verhältnissen von Klasse, Rasse und Geschlecht*. In: Knapp, Gudrun-Axeli/Wetterer, Angelika (Hrsg.): *Achsen der Differenz. Gesellschaftstheorie und feministische Kritik*. Bd. 2. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Klinger, Cornelia (2008): *Überkreuzende Identitäten–Ineinandergreifende Strukturen Plädoyer für einen Kurswechsel in der Intersektionalitätsdebatte*. In: Klinger, Cornelia/Knapp, Gudrun-Axeli (Hrsg.): *„Überkreuzungen.“ Fremdheit, Ungleichheit, Differenz*. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 38–67.
- Knörr, Jacqueline (2005): *Childhood and Migration: From Experience to Agency*. Piscataway, NJ: Transactions Publishers.
- Lenz, Ilse (2010): *Intersektionalität*. In: Becker, Ruth/Kortendiek, Beate (Hrsg.): *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie*. 3. erweiterte und durchgesehene Aufl. Wiesbaden: VS Verlag Sozialwissenschaften, S. 158–165.

- Montgomery, Heather (2009): *An introduction to childhood: Anthropological perspectives on children's lives*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Olwig, Karen Fog (1999): *Narratives of the children left behind: Home and identity in globalised Caribbean families*. In: *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 25, 2, S. 267–284.
- Parreñas, Rhacel Salazar (2005): *Children of global migration: Transnational families and gendered woes*. Stanford: Stanford University Press.
- Pries, Ludger (2002): *Transnationalisierung der sozialen Welt?* In: *Berliner Journal für Soziologie*, 12, 2, S. 263–272.
- Punch, Samantha (2007): *Moving for a better life: to stay or to go*. In: Kassem, Derek/Murphy, Lisa/Taylor, Elizabeth (Hrsg.): *Key Issues in Childhood and Youth Studies*. Oxon: Routledge, S. 202–216.
- Qvortrup, Jens (2009): *Childhood as a structural form*. In: Qvortrup, Jens/Corsaro, William A. Corsaro/Honig, Michael-Sebastian (Hrsg.): *The Palgrave handbook of childhood studies*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, S. 21–33.
- Qvortrup, Jens (2012): *Cooperation and controversion in childhood studies: some dissenting notes*. In: Braches-Cheyrek, Rita/Röhner, Charlotte/Sünker, Heinz (Hrsg.): *Kindheiten. Gesellschaften: Interdisziplinäre Zugänge zur Kindheitsforschung*. Opladen et al.: Barbara Budrich, S. 45–59.
- Rocha, José Luis (2010): *Migrationserfahrungen von Kindern und Jugendlichen zwischen Nicaragua und Costa Rica*. In: Liebel, Manfred/Lutz, Ronald (Hrsg.): *Sozialarbeit des Südens, Bd. 3 – Kindheiten und Kinderrechte*. Oldenburg: Paulo Freire Verlag, S. 161–184.
- Rohr, Elisabeth (2016): *Transnational Childhood and the Globalization of Intimacy*. In: Hunner-Kreisel, Christine/Bohne, Sabine (Hrsg.): *Childhood, Youth and Migration: Connecting Global and Local Perspectives*. Wiesbaden: Springer, S. 261–273.
- Schäfer, Gerd E. (2010): *Frühkindliche Bildungsprozesse in ethnographischer Perspektive. Zur Begründung und konzeptionellen Ausgestaltung einer pädagogischen Ethnographie der frühen Kindheit*. In: Ders. (Hrsg.): *Frühkindliche Lernprozesse verstehen: ethnographische und phänomenologische Beiträge zur Bildungsforschung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 69–90.
- Semerci, Pinar Uyan/Müderisoglu, Serra/Karatay, Abdullah/Ekim-Akkan, Basak (2013): *Well-Being and the Children of Internal Migrant Families in Istanbul*. In: Hunner-Kreisel, Christine/Stephan, Manja (Hrsg.): *Neue Räume, neue Zeiten: Kindheit und Familie im Kontext von (Trans-) Migration und sozialem Wandel*. Wiesbaden: Springer-Verlag, S. 169–184.
- Sen, Amartya (2009): *The idea of justice*. London: Penguin Books.
- Soiland, Tove (2012): *Die Verhältnisse gingen und die Kategorien kamen. Intersectionality oder Vom Unbehagen an der amerikanischen Theorie*. Online verfügbar unter: <http://www.portal-intersektionalität.de> [15.09.2016].
- Stephan, Manja (2013): *Duschanbe–Moskau–Kairo: Transnationale religiöse Erziehungspraktiken tadschikischer Familien in der Migration*. In: Hunner-Kreisel, Christine/Stephan, Manja (Hrsg.): *Neue Räume, neue Zeiten: Kindheit und Familie im Kontext von (Trans-) Migration und sozialem Wandel*. Wiesbaden: Springer-Verlag, S. 125–140.
- Thorsen, Dorte (2005): *'Looking for Money while Building New Skills and Knowledge: Rural Children's Independent Migration in South-Eastern Burkina Faso'* Field Report. Development Research Centre on Migration, Globalisation and Poverty, University of Sussex.
- Tyrell, Naomi/White, Allen/Ní Laoire, Caitriona/Carpén-Méndez, Fina (2013): *Conclusion: Future Directions in Research on Transnational Migration and Childhood*. In: Dies. (Hrsg.): *Transnational migration and childhood*. London/ New York: Routledge, S. 133–138.
- Walgenbach, Katharina (2007): *Gender als interdependente Kategorie*. In: Walgenbach Katharina/Dietze, Gabrielle/Hornscheidt, Antje/Palm, Kerstin (Hrsg.): *Gender als interdependente Kategorie: neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität*. Opladen: Barbara Budrich, S. 23–64.
- Watters, Charles (2008): *Refugee children: Towards the next horizon*. Abingdon: Routledge.

- Whitehead, Ann/Hashim, Iman (2005): Children and Migration: Background Paper for DFID Migration Team. London: Department for International Development.
- Winker, Gabriele/Degele, Nina (2009): Intersektionalität: Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Bielefeld: transcript Verlag.
- Yaqub, Shahin (2007): Migrant Unaccompanied or Separated Children: Issues and Knowledge Gaps. Florence: UNICEF Innocenti Research Centre.

# Exploring Everyday Nationalism and Methodological Nationalism through Migration Research in Early Childhood and Early Childhood Education

Robert Imre, Zsuzsa Millei

**Abstract:** This paper considers the intersections of migration research in early childhood/education with issues of nationalism. Based on four articles which address migration and inclusion in four Nordic states, first, we demonstrate how migration research can serve as a fertile source for studying everyday nationalism and exploring its operation in teaching and learning settings. Second, applying a critical lens to this type of migration research opens up a reflective space for evaluating the inherent methodological nationalism of some migration research approaches. Our explorations in the article establish the need to rethink the categorizations of migration research in early childhood / education. The set of questioning we develop aid in identifying on the one hand, everyday nationalism and its operation in early childhood / education and on the other hand, methodological nationalism. Without reflexivity on methodological nationalism, migration researchers will keep falling into the trap of reifying everyday nationalism through the analytical and practical categories they draw on for their research.

**Keywords:** Nationalism, methodological nationalism, migration, early childhood, early childhood education

**Titel:** Alltäglicher und methodologischer Nationalismus in der Migrationsforschung zu früher Kindheit und frühkindlicher Bildung

**Zusammenfassung:** Dieser Beitrag beschäftigt sich mit der Verbindung von Migrationsforschung zur frühen Kindheit / frühkindlichen Bildung und Fragen des Nationalismus. Basierend auf vier Artikeln, die sich mit Migration und Inklusion in vier nordischen Ländern befassen, wird erstens demonstriert, inwiefern Migrationsforschung eine ergiebige Quelle für die Untersuchung von alltäglichem Nationalismus und seiner Funktionsweise in Lehr- und Lernsettings darstellt. Zweitens wird gezeigt, dass die Verwendung einer kritischen Perspektive auf diese Art von Migrationsforschung einen Reflexionsraum für die Untersuchung des Migrationsforschungsansätzen inhärenten methodologischen Nationalismus eröffnet. Unsere Ausführungen verweisen auf die Notwendigkeit, etablierte Kategorisierungen der Migrationsforschung zur frühen Kindheit / frühkindlichen Bildung zu überdenken. Die von uns entwickelten Fragen helfen dabei, einerseits alltäglichen Nationalismus und seine Funktionsweise in der frühen Kindheit / der frühkindlichen Bildung und andererseits methodologischen Nationalismus zu identifizieren. Ohne Reflexivität über den methodologischen Nationalismus werden Migrationsforschende weiterhin in die Falle tappen, alltäglichen Nationalismus durch die analytische und praktische Verwendung von Kategorien in ihrer Forschung, zu reifizieren.

**Schlüsselwörter:** Nationalismus, methodologischer Nationalismus, Migration, frühe Kindheit, frühkindliche Bildung

## 1 Introduction

Exclusive nationalist ideologies have a growing prominence in national and international politics all around the world. In Europe, nationalist claims of right-wing populists call for more support for a ‘national’ way of life and greater opposition to multiculturalism, internationalism, and the European Union. Contemporary eco-fascist movements promote nativism and preservation of a ‘blood-and-soil’ agenda, leading them to regularly blame migrants for ecological degradation, due to their perceived high fertility rate and their ‘poor environmentalist culture’ (Kulin/ Johansson Sevä/Dunlap 2021). East-Central European nations have regenerated their traditional mythic pasts in the post-Cold War period to form alliances and resist challenges of EU membership and globalization. While some are in support of EU environmental policies, local eco-movements also position themselves as cherishing ‘authentic village life’ by reinvigorating pre-modern ethnic traditions. With returning to a ‘glorious past’ tradition attached to rural lifestyle, they reject wasteful over-consumption and neoliberal global capitalism. This is one way to reject ‘external influence’ and make any kind of ecological activity into actions that are framed by national borders.

Right-wing nationalist political parties are also becoming more likely coalition partners in many countries throughout Europe and impact other parties’ programs. This means that right-wing nationalists, including the far-right, have an increasing influence on how national educational agendas unfold (Guidici 2021; Miller-Idriss 2017). Right-wing nationalist parties have a strong agenda on education, as education in their view has a central role in shaping society. For this kind of agenda, “they frame education as a salient grievance, pinpointing misguided education policies as main causes for the dire state of the present” (Guidici 2021: 129 f.). Right-wing nationalists of this kind typically narrow complex education reforms and questions to a highly contentious claim and target mainly the history curriculum and language aspects of education (see for example, Knoll (2022) about the introduction of high German in Swiss kindergartens). In conjunction with this mainstream media can place a question mark on inclusive institutional cultures, initiatives, pedagogies and curricula promoting a multicultural, transnational, and global world, global citizenship and respect for diversity for children. The prevalence of these influences, from far-right and/or nationalist political parties in educational institutions necessitates a renewed interest in studies that explore policy formation and national sentiments prevalent in child institutions, in the family, preschools and other care settings (Zembylas 2021a; Millei 2019).

Despite this growing influence, there is little attention paid in education and early childhood education on exclusionary nationalism expressed in xenophobic rhetoric and anti-immigration policies and the monistic view of the nation (homogeneous nation with one ethnic group) (Tröhler 2020; Giudici 2021; Zembylas 2021a,b; Miller-Idriss 2017; Miller-Idriss/Pilkington 2017). It is at least partially because we are talking about legitimately elected political representatives in the European Union rather than the more amorphous social movements that might be separately developing in the EU. As such it can already make it difficult to develop a critical stance as these nationalist political parties already carry the weight of political legitimacy into parliaments and a large variety of policy-making bodies. Nationalism, if explored in early childhood / education, is viewed from the perspectives of policies and curriculum, as a top-down socializing force, and interpreted as legitimate patriotism or a part of nation-building processes that seek to form a national citizenry (Thöler

2020; Millei/Imre 2015; Scourfield/Dick/Drakeford/Davis 2006). These explorations are less focused on how children are taught and themselves learn the nation and develop an attachment to it (Zembylas 2021a; Millei 2019). Moreover, they cannot answer questions about how children *learn to inhabit* and *practice* the nation, how *feelings* for the nation become a part of children's habitus, or how children *express their opposition* to national sentiments (Zembylas 2021a,b; Millei 2019). Besides being shaped by right-wing party agendas mediated in policies and the curriculum, children's institutional environments are also influenced by public sentiments as reflected within the views of teachers, carers and families creating spaces filled with cynicism, negative stereotyping and exclusions in everyday life (Knoll Forthcoming; Millei/Kallio 2018).

Since studies about how nationalism operates in early childhood / education are scarce, in this paper we seek to demonstrate how migration research can serve as a fertile source to explore the operation, teaching and learning of national sentiments. To show this, we re-interpret four studies exploring migrant children's experiences in early childhood / education in Northern Europe. Our aim is to point to the operation of nationalism and how national sentiments and feelings are (unconsciously) passed on or taught by teachers, or learned through objects, spaces and practices created for young children. In this case Northern Europe as a sub-region serves as an excellent source of critical nationalism studies (Mouritsen/Olsen 2013) as the policies in general are regularly concerned with the welfare of children and seek to integrate all children in to the 'national project' as equals. However, due to the perceived loss of national sovereignty due to immigration, the idea of an egalitarian and redistributive welfare state is increasingly linked to a "sovereign and exclusive national community" (p. 357) which manifests "in narrowing and strengthening the boundaries of belonging, and establishing more effective control around this" (p. 372) (Nordensvard/Ketola 2015) Nordic states are among the wealthiest of countries on the planet, and have the highest social welfare indicators in the world. On the surface, everything is going well, but is that the case?

## 2 Everyday nationalism and the 'pedagogy of nation'

We understand nationalism as the project which seeks "to make the political unit, the state (or polity) congruent with the cultural unit of nation" (Fox/Miller-Idriss 2008: 536). There are top-down (or elite) forms of nationalism – such as national sentiments and discourses passed down through curriculum, policies or banal signifiers, such as the national flag, and more bottom-up forms that originate from the "assumptions, hopes, needs, longings and interests of ordinary people" (Knott 2016: 1). Approaches to the bottom-up or 'everyday nationhood' take as their starting point ordinary people and their social practice as they talk about, give meaning to, accomplish, undermine or subvert the nation through routine activities. Nationalism, in this way, is an ever present process which can take exclusive or violently extreme forms, such as those represented by right-wing parties and groups.

There is only a handful of research in psychology that considers how children are socialized into national cultures and understand the world in terms of 'us' and 'them'. The consensus that has developed around this issue indicates that by the age of 6, most children become aware of their national belonging but their strength of subjective identification with

that group varies at this early age (Barrett 2007). In education, research primarily focuses on the top-down transference of national culture, assuming that this is both a legitimate process, and that there is an agreed upon and demonstrable national culture to pass on (e.g. Tröhler 2020; Farini 2019; Millei/Imre 2015). These studies explore how certain elements of the curriculum, such as national and sport events and celebrations, national symbols, and traditions, are passed on in textbooks, rituals and practices in preschools and schools.

National cultures also operate in less prominent ways in everyday institutional life and play a large role in the re/production of a national culture in preschools (Millei/Lappalainen 2019; Lappalainen 2006). In this more bottom-up form of nationalism, the “assumptions, hopes, needs, longings and interests of ordinary people” appear in everyday practice (Hobsbawm 1992: 10). This more implicit form of nationalism, that pervades national institutions, can appear as punctuality, having meals at a particular time in the day, or trust in things to happen, operate as a part of everyday life, appears as more innocent and is more difficult to notice. What is in operation is not heated patriotic expression nor intensive emotional attachments to land, “it is indifference and apathy; the people in whose name it speaks silently ignore it, submitting to its invisible power” (Carter et al. 2011: 343 f., cited by Fox 2017: 30). However, as a more explicit expression of nationalism, everyday nationalism can also be mobilized by extremists employing seemingly innocuous beginnings to reinforce dangerous stereotypes: such as wearing far right symbols as a fashion (Miller-Idriss 2017) or in a study comparing primary students’ attitudes towards Poles and German in Silesia, stereotypes were used for Poles as altruistic and cordial, and more curious, fit and inventive than Germans, and Germans were described as responsible and elegant, but less brave and self-confident than Poles (Mazur 2020). These forms of everyday nationalism can be the basis of belonging and ‘othering’ and quite easily translate into a ‘dog whistle’ politics that can mobilize opposition to a large variety of perceived ‘others’ (see e.g. Zembylas 2021b). This type of politics is often organized in the form of everyday nationalism and coded to ensure that the messages are received through the reinforcement of these practices and stereotypes. Everyday nationalism appears in the mundane life of early childhood/education in (non) innocent forms as well. For example, children by favoring dolls based on their skin color can perform the mythical ‘white nation’ and recreate the institutional culture of white Australia within their preschool (MacNaughton 2001). This can become an obvious legitimator of both belonging as well as ‘othering’.

Millei (2019) developed the notion of ‘pedagogy of nation’ to orientate research to this educative and learning process in identifying its elements and forces in everyday life. The specific relations between teaching and learning (pedagogy) were mapped to show how they operate as a ‘cultural relay’ to re/produce culture in general without necessitating the constant presence of human teachers (Watkins/Noble/Driscoll 2015). To demonstrate how the nation is learned and taught, Millei explored the socio-materialities (Millei 2020), feelings and atmospheres (Millei 2021) that also teach the nation to children as embedded in the everyday life of preschools.

Using this context, we understand nationalism as a practice that involves people’s thinking, acting and feeling. Thus, nations are made real and meaningful to people in social interactions in everyday encounters that are specific in different places (Skey 2011; Brubaker 2009). Nationalism continuously reinvents itself adjusting to changing circumstances of the social, political, and economic world, also reshaping national values presented in curricula and teaching approaches and national sentiments in everyday life, including notions of who

belongs and who does not ('us' and 'them'). National forms of knowledge and sentiments, practices and emotions, are embedded in institutional settings and coordinate, sustain, and naturalize notions and experiences of the world (Skey 2011). As we later develop in this article, competency or attunement to nature can work as these forms of knowledge, practice and affect creating discourses and practices of inclusion and exclusion.

Teaching and learning in 'pedagogy of nation' includes the teaching enacted by human or nonhuman others, and incitement for the learner for teaching the self, to integrate. For example, as children learn to navigate national times (see Lappalainen 2006), the explicit instruction of the teacher can include the passing of knowledge, showing techniques to help keep time, offering reasoning, demonstrating behavior that children imitate. To highlight the different aspects of the ways 'pedagogy of nation' (Millei 2019) operates in everyday life, the concept includes: (1) *human and non-human didactic means*, such as explicit teaching and incitement of the learner for teaching the self, imitation / socialization and socio-materialities shaping practices, (2) *emotions and affects* and (3) *interiority of space* through which spaces are bounded / bordered (preschools with specific national practices prescribed in curricula) and aspects of the environments are created, such as daily rhythms or allowed noise levels. In the re-reading of the articles, we will highlight these aspects in the operation of everyday nationalism by drawing on information that are available in these texts.

### 3 Researching everyday nationalism

Everyday nationalism 'operates below the radar', it is in our subconscious thoughts and actions, and this makes it difficult to research (Fox 2017: 28). Jon Fox (2017) suggests studying everyday nationalism as it is breached, when its rules and norms guiding social intercourse are broken. When everyday nationalism is breached, the observer can gain a glimpse of its form and operation (Fox 2017). For example, Iveta Silova's (2021) study focuses on a special part of a Soviet girl's school uniform, the wearing of the hair bow. With her autobiographical exploration she demonstrates how nationalism operated in her preschool in 1970 s Latvia, while Soviet girls were expected to wear the bow, she arrived at the official photography day without a hair bow. Her parents wished to express non-identification with the Soviet state and instead emphasized their independent Latvian identity, and the child learned her national belonging through this practice.

To research everyday nationalism, Fox (2017: 8) proposes finding the 'edges' of the nation, when breaching occurs, when "unselfconscious suppositions about how our national world operates [turns] into explicit articulations". One kind of breaching that occurs at the 'temporal edges of the nation', is when a child or a migrant, for example, is in the process of acquiring the norms, habits, and routines of a nation and at occasions violates those. Fox (2017: 37) claims that "[r]esearch on early childhood socialization lays bare some of the more fundamental, pre-submerged elements of national belonging". In this way, researching children's everyday life in institutions, especially where children from migrant backgrounds or those who are not operating in line with national sentiments are present, offers ample opportunities to learn about the operation of everyday nationalism contributing to the broad study of nationalism.

In this paper, we sought exemplars of recent studies about migrant children's experiences in early childhood and education settings in four Nordic countries: Sweden, Denmark, Norway, and Iceland. Through this re-reading of the articles with paying attention to national cultures, we aim to demonstrate how teaching democratic participation and 'proper relationships with nature' to migrant children reveals forms of everyday nationalism. Re-reading migration research from the perspective of everyday nationalism also offers a reflexive critical lens. Reading studies with everyday nationalism in mind can also help identify methodological nationalism (Chernilo 2006). Studies of migration that are 'guilty' of methodological nationalism take the nation as a container thus equaling the nation "with the 'total' or 'inclusive' society" for social analysis even though nations are not cohesive and many segments of the population – other than migrants – are also excluded (Martins 1974: 276, cited by Chernilo 2006: 7). Constant and regular references to 'integration' (if not 'assimilation') that needs to be performed and enacted by migrants in these contexts are precisely those specific requests to conform to the signaling of everyday nationalisms. As such it is not about democracy per se, nor about the relationship between children and nature, but instead modes of behavior that can demonstrate an integrative national practice. In other words, studies conceptualized in this way contribute to reifying national values and ideals as chosen by the creators of the various curricula and pedagogy, and the production of migrants as alien to those.

#### 4 Analytical frame

We examined several recently published articles in migration research in early childhood / education considering the Nordic states and selected four articles that offer rich description of ethnographic data through which everyday nationalism can be delineated, even though these articles do not intend to focus on nationalism. Two articles focus on democratic participation in Norway by Sadownik (2018) and in Iceland by Karlsdottir/Einarsdottir (2020), and two on nature in Sweden by Harju/Balldin/Ladru/Gustafson (2021) and in Denmark by Jørgensen/Madsen/Husted (2020). We discuss these articles as pairs, which will help to avoid falling in the trap of methodological nationalism. We also examine other studies to decenter claims through which criteria for the frame of reading (as well as the construction of national space and migrant subject) in the explored texts are produced.

Some research in migration and immigrant integration set up a frame that links to policy-oriented goals (including research and funding infrastructures, such as inclusion in working and civic life) and project this framing onto their case studies. Others, especially in education and early childhood education, employ institutional frames, those that relate to international rights discourses enshrined in national systems, such as children's rights to participation. Uses also include framing curriculum guidelines, pedagogical approaches, or 'good' practices, such as play-based approaches to learning or values of equality and democracy. Both types of frames feed into nation-building efforts, either by creating a productive national workforce or by creating a desired national society and culture. These frames also set up (policy or intervention) models according to which integration is explored, evaluated, and supported.

Through exploring (and critiquing) these or other models of migration research and processes of integration, first, it becomes also possible to examine how everyday nationalism operates within the practices of integration described (to state again, everyday nationalism is not explicitly identified as everyday nationalism by the authors themselves). Importantly, through this exploration it becomes also possible to highlight how everyday nationalism can attach to broad political claims and processes taking place, and what kinds of inclusions and exclusions they make possible (Zembylas 2021b; Fox 2017). Second, we can glimpse how top-down nationalisms operate in lending aspects of methodological nationalism to research projects.

We respond to 2 questions in the re-reading of articles:

1. What model of integration is used to explore its processes (hinting at the practices and operation of everyday nationalism)?
2. How is the national community characterized (including values, habits, etc.)? How is this ‘including national group’ constructed? And who is left out of the picture / left behind in this construction of the inclusive homogeneous center? By overlooking different strata of the society, what kinds of identifiers are used and universalized?

## 5 Who needs integration and the construction of the universal including group

### a) Individual competence in democracy

Alicja Sadownik’s (2018) article titled ‘*Belonging and participation at stake. Polish migrant children about (mis)recognition of their needs in Norwegian ECEC*’<sup>1</sup> focuses on exploring interviews with ten children from Polish backgrounds about their preschool experiences. The author draws on the Nordic notion of ‘good childhood’ as a frame of understanding migrant children’s experiences. With ‘good childhood’ the author refers partially to democracy, of which two aspects are children’s voice and competency. Competency is understood as children’s ability to negotiate their own belonging and is explored through play since play is taken as ‘children’s way of being’ in Nordic preschools. “Child centeredness and welfare” and “democracy and participation” (p. 958) are introduced as national values in Nordic states stated in respective curricula (see Karila 2012), including Norway, and practiced as giving children ample room for decision making. For example, when a child withdrew from the children’s group and play, and spent a long time in the bathroom, the teacher left the child there as she understood staying there as a decision of a competent child that teachers should respect.

Through the analysis of interviews with the children, it is revealed that children experienced stress around playing with Norwegian children, except when pop-culture has been referenced, then they could join the play easier. As opposed to choosing to be alone, as in the above example, from the children’s explanations it became clear that they experienced exclusion to a different extent, and some reacted to the stress caused by exclusion with self-isolation or becoming sick. Some children received help in learning the language and in

1 Early Childhood Education and Care

fulfilling their need for playing with others, and some were left on their own devices to engage in play. Overall, the author argues that children need a particular capital to participate in preschool, and that capital is linked to the notion of the ‘competent child,’ which is characteristic of the Nordic approach, facilitated the teachers’ blindness to the vulnerability of the migrant children and even the traumas they experienced. It entrusted the transition and integration process to the children, who, according to the results of my study, did not always experience themselves as skilled, competent, or independent enough to co-create their own satisfying life in the ECEC (p. 967).

The author highlights the notion of ‘competent child’ in teachers’ views, in which children are understood as competent in fulfilling their needs within the democratic practices of preschools. It seems migrant children lack this capital to different extents, as this research shows. Not having this competency, migrant children breach ideals of what it means to practice ‘good childhood’ in Norwegian preschools. From the perspective of everyday nationalism, migrant children need to learn to inhabit the nation and acquire this form of ‘competency’ in preschool in their integration path of becoming participants in the Norwegian democracy. In other words, migrant children need to acquire the values, habits, and routines of ‘competency’ – here understood as negotiating their own well-being –, to become like the Norwegian children.

In Karlsdottir/Einarsdottir’s (2020) article titled ‘*Supporting democracy and agency for all children: The learning stories of two immigrant boys*’, the authors recount two migrant boys’ experiences from Eastern European countries in two Icelandic preschools. The frame of understanding of their integration is very similar to the previous article as the authors draw on the Nordic welfare tradition and child-centeredness of ECEC, including its democratic values. Children’s competence here is understood within a social justice frame. Children’s learning stories describe play situations and draw out those attitudes and actions that teachers evaluate as competency in engaging and contributing to play. In one of the scenarios explored, a boy sought to join a play scenario, however, his ideas about how to gain a role in the play have been rejected. Not being accepted in play is read in the article as exclusion, a social justice issue. Recognizing the exclusion of the boy, the teacher has intervened in the play, but instead of helping to shape how the play progressed which could have created a role for the boy, she ended up asking the boy himself to change his ideas, as in the teachers’ view it did not fit the play scenario. With this act, instead of empowering the child, the teacher confirmed the other children’s view and the boy as incompetent in influencing play on his own behalf.

The second observed boy seemed to be separated from the others’ play, however he observed the others and helped them in ways he could. This might have been interpreted as a form of participation, but the boy’s help was not recognized by the other children and the teacher did not recognize these helping acts as participation either. The teacher, recognizing the child’s exclusion, tried to rebalance the power among the children which led to reinforce the child’s incompetency in engaging in play. Thus, in both situations the teachers’ intervention was framed within terms of inclusion and in/competency and teachers sought to help the children to become more competent in their participation in play. The importance of competency and the lack thereof in participating in play were the frames in which the teachers interpreted these situations. The children broke related expectations, which indicates the culture where the nation has been breached by the migrant boys and points to how competence is associated with Icelandic childhood and practices, signaling also the frame and operation of everyday nationalism in these preschools.

In both articles, competence in play is linked to practicing democratic participation and were used to outline migrant children's difference and served as a measure of integration. The including group has been constructed in both articles as already having the competency to play and for migrant children, various interventions were administered. In both articles, the intervention focused on supporting children's competencies in getting included in play. Play can thus be read as a *didactic means of the nation* through which children practice their democratic participation which is deemed as a national characteristic. In the second article, competencies teachers recognized also appeared in gendered *attitudes and emotions*, the specific Hjalli pedagogy sought to teach "the girls' groups ... independence, positivity and daring, and in the boys' groups, discipline, communication, and friendship" (Karlsdottir/Einarsdottir 2020: 329) (drawing on Icelandic traditional characteristics independence, frankness, bravery etc). It seems some of the migrant boys' competencies might have been recognized along these differentiations, such as being 'calm and absorbed' (perhaps disciplined) and helping (perhaps as friendship), but it seems these characteristics still were not enough to be read as competency in play. They could be read, however, as gendered national attitudes despite the Hjalli pedagogy<sup>2</sup> explicitly aiming to create equality between the genders.

The frame of democracy, participation, and competency as an overarching Nordic value, appear in specific forms in the national curricula and pedagogical approaches. In the first article, teachers aimed to reach competency in children to be able to negotiate their own wellbeing (inclusion in play). In the second article, empowering children to become competent play participants is a form of practicing democracy. Differentiation of children based on having or lacking these competencies create groups of 'us' and 'them', separating migrant children from those of non-migrant nationals or those who are socialized successfully into the national culture, and operate as a form of everyday nationalism. The '*pedagogy of nation*' then targets the learning of these competencies to aid integration. The teacher by letting children decide on their own in their negotiations of wellbeing also incites a *self-didactic* aspect of learning in children – "the individual child's way of persisting with a difficulty" (Karlsdottir/Einarsdottir 2020: 327) to acquire individualized social competencies in play, to become like other Norwegian children. These views position migrant children as lacking certain competencies deemed as necessary to belong and construct all other (national) children as competent and included, and as skillfully participating in these national democratic societies. While this view constructs the national society's child members as universally having these competencies, it also ignores those from different strata of the nation who might also struggle with acquiring similar competencies.

#### b) Openness to nature

Jørgensen and her colleagues (2020: 27) in the article titled '*Sustainability education and social inclusion in Nordic early childhood education*' explore 'nature experiences and nature education' 'entangled with sustainability education activities' in various settings (public gardens, preschools, schools) provided by NGOs for young children in Denmark. Nature and outdoor life have a significant place in the curriculum in Denmark since 2004. The authors mostly focus their discussion on one education session in the school garden, first, to understand how children from ethnic backgrounds are included in ecological sustainability education depending on their relations to nature; and second, to show that only one positive

emotional response to nature is recognized (allowed) in the including group. This positive response is assumed by the teachers as the universal feature of the including group and manifests in openness to nature and joy and fascination with nature. This view homogenizes Danish children and differentiates those with migrant backgrounds (Gullestad 2002). A positive relation to nature is “characterized by a ‘natural’ and playful openness and innocence, rather than fear of, or being disgusted by, disgust with” nature and its elements (Jørgensen/Madsen/Husted 2020: 28). The authors link approaches of environmental education to the democratic ideals of society and the concept of ‘action competence’ developed for Danish ECEC. The authors analyze how minority children and parents are expected to conform to these cultural expectations and feelings towards nature, and specific educational practices to inculcate relations with nature are also instituted to help migrant children to integrate.

The re-reading of this article aims to show how the ‘us’ and ‘them’ is created by this positive relation to nature Danish children supposed to have (disregarding those who have an ambivalent feelings towards nature), and which feelings and associated practices operate as everyday nationalism informing innocuously teachers’ practices of inclusion and exclusion, and the facilitation of integration.

In the article of Harju and colleagues (2021) titled ‘*Children’s education in ‘good’ nature: Perceptions of activities in nature spaces in mobile preschools*’, mobile preschools are explored as children interact with/in nature. Mobile preschools operate as buses taking children to experiences in different places daily, such as nature, which is deemed as a “‘good’ place for children” by teachers, especially if their learning, well-being, and health are considered (p. 243). The notion of “‘good’ outdoor life in nature” also appears in the Swedish curriculum connected to a romanticized view of nature “correlating with Nordic national identities” (p. 243). This view of relating to nature is used as a differentiation for children from ethnic backgrounds, who live in a particular area mostly occupied by migrant and lower socio-economic status families, relatively isolated from natural environments. These families are viewed by the teachers as lacking (the right) experiences in nature. On an outing with the buses, teachers engaged those children who had the right experiences with nature in activities where nature supplied the educational material for their sensory learning, such as props to play or as understanding for math. For ‘ethnic children’ who were deemed as lacking nature experiences, teaching focused on showing appreciation for the beauty of landscape and nature as a healthy environment. These children were also carefully guarded in their movement, could only walk by holding hands, as nature was considered as a risky environment for them. Walking in nature served as a physical exercise rather than nature providing materials for their learning.

This study in a similar manner reveals nature as a key to good life, as a dividing view and practice between most Swedes and minority migrant children. This view homogenizes the including group and initiates integrative actions, which manifest in different pedagogical approaches based on nationality status of children. Therefore again, relation to nature operates as a form of everyday nationalism.

In these studies, nature appears as an *educator*, its didactic means are nature materials and its beauty and health promoting effects, and as an object to which children *relate* in specific ways and *with positive emotions*. Nature also appears as a space for learning experiences through which *nature as a space* is created “where children can be themselves and live out their feelings” (Harju et al. 2021: 244), and where they can experience freedom with responsibility, hence linking the notion to how to be competently in nature as they in-

dependently explore. Nature as a Nordic ideal in the case of the Danish study, works through emotional relations to/with nature, and in the Swedish case, nature as the place for children. Thus, nature as everyday experience can be read as everyday nationalism. This experience can thus create the 'including center' of 'us' as Nordic children and migrants as 'them' as differentiated and practiced in everyday life. The pedagogy of nation with / through / relating to nature, as we have shown above, operates in didactic, emotional, and spatial ways and produces evaluations of and practices for integration.

Inclusions and exclusions, and a measure of integration in these spaces are created through relations with and openness to nature and having the right emotions and appreciation for nature. The national society thus is constructed as nature loving and good national childhood is evaluated as close to nature. However, and as it is also argued in Jørgensen and her colleagues' article (2020), this excludes various negative and ambivalent relations to nature, and as discussed in Harju and colleagues' article, homogenizes the national society by disregarding those people from different socio-economic backgrounds who have less opportunities or have no desires to practice their nature relations. And read from our perspective, there are far too many loaded presuppositions here that assume that migrants and migrant children will somehow appear in classrooms and early childhood settings with oppositional attitudes towards a Nordic view of the 'correct national way' to interact or 'be' with nature.

## 6 The notion of integration and methodological nationalism in migration research

In this context we shall raise an important and interrelated point surrounding the question of migration research and early childhood education in general, and link to our specific set of studies under examination. To be able to make this point, however, a broader question of integration needs to be examined. The idea of 'integration' has crept into policy making discussions at almost every level in the context of Europe, the EU, and Nordic countries in the past two decades. The post-Cold War era became dominated by this terminology shortly after the millennium, and can possibly be linked to several major political events that we are not about to discuss here in detail as there is no space, but just to mention: the rise of a particular form of global terrorism, migration events caused by war and climate change, the establishment of a new global neo-liberal world order, and the re-emergence of particular forms of right-wing nationalism<sup>3</sup>. Clearly, we can only begin to discuss this problem here, and we are looking to turn the academic conversation to an interrogation of the problematic turn to 'integration' as a general policy solution dealing with migration and education in the Nordic countries in question.

Established multicultural societies, such as Australia and Canada, who see multiculturalism as part of their national culture, seek to retain versions of cultural difference, rather than 'integrate' people in order to create a homogeneous national society, have long discarded the notions of assimilation and integration as policy positions as they are overtly nationalist. As such, it can still be seen as a version of everyday nationalism to demand acceptance of difference, since denying difference in established multicultural societies such as Australia

3 <https://www.mipex.eu/history> [Date of access 15th of October 2021]

and Canada is seen as right-wing and regressive positions. In this framing both the questions of assimilation and integration have been posited as a gateway to right-wing nationalist social and political forces and have developed as a long running argument between conservatives and progressives in the Australian and Canadian contexts. It is a well-established idea that in the case of multicultural societies, pluralism and forms of liberalism must take precedence over questions of assimilation and integration. Assimilation as a policy position is a direct cause of conflict in a set of demands to disestablish difference and ensure homogeneity as it cannot operate in a normative vacuum: What are the parameters for ‘assimilation’, who sets the boundaries for a culture, a knowledge, a set of beliefs, in to which diverse people are to be assimilated, made whole, and as one polity? Multicultural societies assume a plurality of religions, cultures, ethnicities, and that these are not static positions. Group intermarriage, syncretic religious practices, multi-juridical justice systems, and non-reliance on static categories of identity politics is what characterizes what Will Kymlicka (2001) has termed as established multicultural liberal pluralist societies such as Canada and Australia. The Nordics have opted for migration and education policies that are then meant to be ‘kinder’ than this much criticized assimilationist concept, and have instead framed much of the policy surrounding migration and education as something that needs to deal with the ‘integration’ of migrants as both individuals and as groups. Knowingly or not, these integrationist policies are overtly nationalist (Kymlicka/Banting 2006). This is problematic for a whole host of reasons, and we discuss only a few here as an introduction to a much larger research agenda.

Who do we identify as a migrant and as needing integration considering migration research? This is a very complex question, as we need to be certain what we are dealing with in the categorizations of the people who step into these educational institutions: simply put how are migrants defined? Given that the EU has among the Five Pillars the famous ‘freedom of movement’ right<sup>4</sup> given to all citizens of EU member countries (remembering that Norway and Switzerland, while not technically members, adhere to a vast majority of the laws surrounding the movement of people from other EU countries), then what are we discussing when we talk about, for example, ‘Polish migrants’ to European countries outside of Poland? What would be the difference between a ‘migrant’ from Denmark or Poland, moving to Norway or Sweden? Is ‘migrant’ as a category applied to both? If not, why not (here we can see already the emergence of stereotypes also guiding research)? Are both categories somehow in need of established integrative policies? Why or why not? And what about people from outside the EU/European associated countries? Are we making distinctions based on some form of legal grounds or is it a question of ethnicity? And how is this proposed integration measured or evaluated? Does it make sense to differentiate from among children with a ‘Nordic’ background (based on culture, ethnicity, or birth status) and those from other parts of Europe, and/or those from outside of Europe? This is a fundamental question about progressive and ‘integrationist’ policies in the Nordic context, as it would suggest that this is really about some form of Nordic nationalist response to social and political change over the past two decades.

For example, Sadownik (2020) describes Poles as coming to Norway seeking to “improve their economic status” and as “the largest working immigrant minority in the country” (p. 956). An immediate question that arises in this context is which migrant or expat (or new resident for that matter) moves for other reasons than improving their economic status via

4 <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=457> [Date of access 15th of October 2021]

occupying a new job or career? Would it not be already assumed that a person would move from one city to another to improve their circumstances (economic, social, political, career, family interests, and so on)? Since there are no borders in the EU/European Association Area, then moving from one city to another in Poland should be viewed legally and normatively as moving from a city in Poland to a city in Sweden or Norway. It seems the definition of migrant in this study aligns with the officially used differentiation for identifying migrants. So, to reiterate, are we also discussing Danish and Swedish citizens in the same way as Polish citizens when they move from one place to another?

Official statistics are used for showing this minority and work status, beside the use of the category of paid work alluding to one of the frames that possibly measures migrant integration. Paid employment is a criterion that is often applied to measure usefulness for, or making contributions to, the national economy of migrants. In Sadownik's (2020) study, it seems the parents' employment is not taken as a sign of integration. Instead, the differentiation of cultures in early childhood education, that is taken to provide grounds to explore inclusions and exclusions, hence integration, are those cultures that are often referred to as 'working parents of migrant group X'. An odd assumption, since specific groups are then referred to as 'working' or 'non-working', and that is indicative of their level of integration. But again, the group to be integrated is defined on national policy frames such as 'working Poles' (working is a sign of contributing to the national economy, hence nation-building), and since the very fact of working points to integration, integration is instead measured in cultural aspects of children's need to learn Norwegian ECEC culture of competency. The question remains to be answered is what about those children who are Norwegian citizens, born and raised there, and having difficulties with competency? Are they already presupposed to be integrated, whether part of 'working families' or not? In this case the criteria of 'integration' seems to be ethnicity, or at the very least place of birth. We suggest, for migration research to avoid falling into the trap of methodological nationalism (treating belonging within the frame of a national container in line with some assumed national characteristics), the entire category of integration needs to be questioned in the same way as the aforementioned policies surrounding democratic participation and attitudes surrounding nature as it seems that even in these inclusive and progressive Nordic societies, nationalism, both overt and covert, appear to drive policy.

## 7 Final thoughts

Our main goal here was to establish the need to rethink the categorizations of migration research in early childhood education and education. We sought to develop a set of questioning around the idea that everyday nationalism was ubiquitous in these settings, and that migration research reifies this everyday nationalism with the analytical and practical categories we discuss in the paper.

National pedagogies, relationships/openness to nature, democratic participation in classroom settings, and certainly anything to do with 'integration' policies demonstrate an ongoing practice of everyday nationalism that exists in both the educational setting as well as the migration research about that setting. The Nordic context provides us with an interesting set of problems as it can tell us something about progressive societies and the attempts to

accommodate and/or tolerate others. It would appear on the surface that models of both democratic participation as well as inclusion in an educational setting in the Nordics is still subject to practices of everyday nationalism. This is a very concerning problem at several different levels.

First, the movement of peoples is not something that will reduce in levels in the near future. All sorts of factors are involved in this including climate change refugees, protracted conflict zones pushing people out of various areas, internal national social and political conflicts (for example discriminatory practices such as LGBTQ+ ‘free’ zones, poorly managed national/local economies, arguments about ethnic discrimination), and any form of detrimental life circumstances will obviously make some people try to better their circumstances by moving to another city.

Second, the categorizations of children in educational settings are problematic, and it is something that needs constant and regular attention. We sought to raise examples that might appear ‘fair and unbiased’ on the surface, and yet once put in to practice could be seen as demonstrably unfair. The idea that a category of child might be less able to participate in some form of ‘democratic classroom’ learning, or have a more problematic relationship to nature, based on an assessment of their possible ethnicity or place of origin, is a practice that would be fair to assume progressive Nordic welfare state countries do not want in their education policies and practices. Clearly, there is a nationalist bias that reifies ethnic and place-of-origin stereotypes.

Third, the ubiquitous presence of ‘integrationist’ policies, and the rhetoric of integration for migrants, is an obvious result of everyday nationalism. The consequences of this integrationist nationalism have been seen to be detrimental for decades, and yet it appears that it is still in existence in the Nordic states, and it has gone unnoticed and unexamined by policymakers and migration researchers. The practice of integration needs to be analyzed in more detail in terms of what kinds of practices and criteria are required to become an ‘integrated member’ of any society. Is it enough to be born there, speak a common language, practice a common religion, engage in social practices towards the environment and others around us? Or are there more specific kinds of activities and assumed narratives and realities that we need to know to be fully accepted as integrated in Nordic societies? This is highly problematic in a European context in which nationalist policies are overtly discriminatory and basing this discrimination on varieties of assumed human behavior that might be in the hands of groups within these national boundaries.

## References

- Barrett, Martyn (2007): *Children’s Knowledge, Beliefs and Feelings about Nations and National Groups*. Hove: Psychology Press.
- Brubaker, Roger (2009): Ethnicity, race, and nationalism. In: *Annual Review of Sociology*, 35, pp. 21–42.
- Chernilo, Daniel (2006): Social Theory’s Methodological Nationalism: Myth and Reality. In: *European Journal of Social Theory*, 9(1), pp. 5–22.

- Farini, Federico (2019): The paradox of citizenship education in early years (and beyond): The case of education to fundamental British values. In: *Journal of Early Childhood Research*, 17(4), pp. 361–375. DOI:10.1177/1476718X19860552.
- Fox, Jon E. (2017): The edges of the nation: A research agenda for uncovering the taken-for-granted foundations of everyday nationhood. In: *Nations and Nationalism*, 23(1), pp. 26–47.
- Giudici, Anja (2021): Seeds of authoritarian opposition: Far-right education politics in post-war Europe. In: *European Educational Research Journal*, 20(2), pp. 121–142.
- Gullestad, Marianne (1997): A Passion for Boundaries: Reflections on Connections Between the Everyday Lives of Children and Discourses on the Nation in Contemporary Norway. In: *Childhood*, 4(1), pp. 19–42.
- Harju, Anne/Balldin, Jutta/Ladru, Danielle Ekman/Gustafson, Katarina (2021): Children’s education in ‘good’ nature: Perceptions of activities in nature spaces in mobile preschools. In: *Global Studies of Childhood*, 11(3), pp. 242–251.
- Hobsbawm, Erik J. (1992): *Nations and nationalism since 1780: programme, myth, reality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jørgensen, Nanna Jordt/Madsen, Katrine Dahl/Husted, Mia (2020): Sustainability education and social inclusion in Nordic early childhood education. In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 43(1), pp. 27–34. DOI: doi.org/10.31244/zep.2020.01.05.
- Karila, Kirsti (2012): A Nordic perspective on early childhood education and care policy. In: *European Journal of Education*, 47(4), pp. 584–595.
- Karlsdóttir, Kristin/Einarsdóttir, Johanna (2020): Supporting democracy and agency for all children: The learning stories of two immigrant boys. In: *Contemporary Issues in Early Childhood*, 21(4), pp. 325–339.
- Knoll, Alex (2022): The National Struggle for ‘Unburdened’ Childhood. Right-Wing Populism, Education Policy, and the Kindergarten Case. In: Dreke, Claudia/Beatrice, Hungerland (Eds.): *Researching Social Upheaval and Politics through Memory Stories of Childhood*. Children and Childhood in Social Upheaval. Weinheim and Basel: Beltz Juventa.
- Knott, Eleanor (2016): Everyday Nationalism: A Review of the Literature. In: *Studies on National Movements (SNM)* 3 (December). Online: <https://snm.nise.eu/index.php/studies/article/view/0308> s [03.02.2022].
- Kulin, Joakim/Sevä, Ingemar Johansson/Dunlap, Riley E. (2021): Nationalist ideology, rightwing populism, and public views about climate change in Europe. In: *Environmental Politics*. DOI: 10.1080/09644016.2021.1898879.
- Kymlicka, Will (2001): *Politics in the Vernacular: Nationalism, Multiculturalism, Citizenship*. Oxford: Oxford University Press.
- Kymlicka, Will/Banting, Keith (2006): Immigration, Multiculturalism, and the Welfare State. In: *Ethics & International Affairs*, 20(3), pp. 281–304.
- Lappalainen, Sirpa (2006): Liberal multiculturalism and national pedagogy in a Finnish preschool context: Inclusion or nation-making? In: *Pedagogy, Culture & Society*, 14(1), pp. 99–112.
- MacNaughton, Glenda (2001): Back to the future – Young children constructing and reconstructing ‘White’ Australia. In: Weber, Beth/Mitchell, Linda (Eds.): *Early Childhood Education for a Democratic Society: Conference Proceedings*. Wellington: NZCER Distribution Services, pp. 37–52.
- Mazur, Katarzyna (2020): National identity and stereotypes of Poles and Germans among rural youth in Opole Silesia. In: *Journal of Education Culture and Society*, 2(1), pp. 122–135. DOI: <https://doi.org/10.15503/jecs20111.122.135>.
- Millei, Zsuzsa (2019): Pedagogy of nation: A concept and method to research nationalism in young children’s institutional lives. In: *Childhood*, 26(1), pp. 83–97.

- Millei, Zsuzsa (2020): Object centric study of everyday nationalism in a preschool. In: Bollig, Sabine/Alberth, Lars/Schindler, Larissa (Eds.): *Materialitäten der Kindheit. Körper, Dinge, Räume/Materialities of childhood. Bodies, Objects, Spaces*. Wiesbaden: Springer VS, pp. 211–226.
- Millei, Zsuzsa (2021): Affective practices of everyday nationalism in an Australian preschool. In: *Children's Geographies*, 19(5), pp. 526–538. DOI: 10.1080/14733285.2019.1649361.
- Millei, Zsuzsa/Imre, Robert (Eds.) (2015): *Childhood and Nation: Interdisciplinary Engagements*. New York: Palgrave MacMillan.
- Millei, Zsuzsa/Kallio, Kirsi-Pauliina (2018) Recognizing politics in the nursery: Early childhood education institutions as sites of mundane politics. In: *Contemporary Issues in Early Childhood*, 19(1), pp. 31–47.
- Millei, Zsuzsa/Lappalainen, Sirpa (2019): Learning the Nation in early childhood education: multi-sited comparison between pedagogies of nation in Australia and Hungary. In: *European Education*, 52(1), pp. 33–47.
- Miller-Idriss, Cynthia (2017): Soldier, sailor, rebel, rule-breaker: masculinity and the body in the German far right. In: *Gender and Education*, 29(2), pp. 199–215. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/09540253.2016.1274381>.
- Miller-Idriss, Cynthia/Pilkington, Hilary (2017): In search of the missing link: gender, education and the radical right. In: *Gender and Education*, 29(2), pp. 133–146. DOI: 10.1080/09540253.2017.1274116.
- Mouritsen, Per/Olsen, Tore Vincents (2013): Denmark between liberalism and nationalism. In: *Ethnic and Racial Studies*, 36(4), pp. 691–710. DOI: 10.1080/01419870.2011.598233.
- Nordensvard, Johan/Ketola, Markus (2015): Nationalist Reframing of the Finnish and Swedish Welfare States – The Nexus of Nationalism and Social Policy in Far-right Populist Parties. In: *Social Policy & Administration*, 49(3), pp. 356–375.
- Sadownik, Alicja (2018): Belonging and participation at stake. Polish migrant children about (mis) recognition of their needs in Norwegian ECECs. In: *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(6), pp. 956–971.
- Scourfield, Jonathan/Dick, Bella/Drakeford, Mark/Davies, Andrew (2006): *Children, Place and Identity: Nation and Locality in Middle Childhood*. London and New York: Routledge.
- Silova, Iveta (2021): Lessons in everyday nationhood: childhood memories of 'breaching' the nation. In: *Children's Geographies*, 19(5), pp. 539–551.
- Skey, Michael (2011): *National Belonging and Everyday Life: The Significance of Nationhood in an Uncertain World*. New York: Palgrave Macmillan.
- Tröhler, Daniel (2020): National literacies, or modern education and the art of fabricating national minds. In: *Journal of Curriculum Studies*, 52(5), pp. 620–635. DOI: 10.1080/00220272.2020.1786727.
- Watkins, Megan/Noble, Greg/Driscoll, Catherine (2015): Pedagogy: The unsaid of socio-cultural theory. In: Watkins, Megan/Noble, Greg/Driscoll, Catherine (Eds.): *Cultural Pedagogies and Human Conduct*. London: Routledge, pp. 1–17.
- Zembylas, Michalinos (2021a): The affective dimension of far right rhetoric in the classroom: the promise of agonistic emotions and affects in countering extremism. In: *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 42(2), pp. 267–281. DOI: 10.1080/01596306.2019.1613959.

Zembylas, Michalinos (2021b): Affect, biopower, and ‘the fascist inside you’: the (Un-)making of microfascism in schools and classrooms. In: *Journal of Curriculum Studies*, 53(1), pp. 1–15. DOI: 10.1080/00220272.2020.1810780.

*Contact:*

Senior Research Fellow Robert Imre  
Tampere University, Finland  
robert.imre@tuni.fi

Prof. Dr. Zsuzsa Millei  
Tampere University, Finland  
zsuzsa.millei@tuni.fi

# The Hierarchization of Educational Rights of Minorities

## A Critical Analysis of Discourses on Multilingualism in South Tyrolean Preschools

Nadja Thoma

**Abstract:** The article critically analyzes sociopolitical discourses about language(s) and multilingualism in South Tyrolean preschools by combining political and discourse theory. Drawing on empirical material from a discussion on the topic broadcast on public regional television, in which representatives of politics, research, pedagogical practice and parents participated, the author describes a hierarchization of educational rights in favor of the ‘German’ group, which is constructed as endangered. Through references to the historical era of fascism and Italianization measures associated with it, a continuity of minorization is constructed that requires special protection of the German group and makes it possible to demand the exclusion of non-German positioned children from the educational system. Overall, the analysis reveals a reversal of linguistic majority and minority relations. The targeted monolingualization and mono-ethnicization of preschools is legitimized with a quasi-natural authority of the Second Autonomy Statute, which can be read as a strategy of depoliticization.

**Keywords:** educational policy, minorization, depoliticization, multilingualism, racism, Critical Discourse Analysis

**Titel:** Die Hierarchisierung von Bildungsrechten von Minderheiten. Eine kritische Analyse von Diskursen über Mehrsprachigkeit in Südtiroler Kindergärten.

**Zusammenfassung:** Mit einer Verknüpfung von Politik- und Diskurstheorie geht der Artikel gesellschaftspolitischen Diskursen über Sprache(n) und Mehrsprachigkeit in Südtiroler Kindergärten nach. Auf der empirischen Basis einer Diskussion, die im regionalen Fernsehen ausgestrahlt wurde, und an der Vertreter:innen aus Politik, Wissenschaft, pädagogischer Praxis und Eltern teilnahmen, rekonstruiert der Text eine Hierarchisierung von Bildungsrechten zugunsten der ‚deutschen‘ Gruppe, die als gefährdet dargestellt wird. Über Bezugnahmen auf die historische Epoche des Faschismus und der damit verbundenen Italianisierungsmaßnahmen wird eine Kontinuität der Minorisierung konstruiert, die besonderen Schutz für die ‚deutsche‘ Gruppe erfordert und es ermöglicht, den Ausschluss nicht-deutsch positionierter Kinder aus dem Bildungssystem zu fordern. Insgesamt zeigt sich im Material eine Umkehrung von Mehr- und Minderheitsbeziehungen. Die von bestimmten Gruppen angestrebte Monolingualisierung und Mono-Ethnisierung von Kindergärten wird mit einer quasi-natürlichen Autorität des Zweiten Autonomiestatutes begründet, was sich als Strategie der Depolitisierung lesen lässt.

**Schlüsselwörter:** Bildungspolitik, Minorisierung, Entpolitisierung, Mehrsprachigkeit, Rassismus, Kritische Diskursanalyse

## 1 Introduction<sup>1</sup>

With the slogan “Vorrang für deutsche Kinder in deutschen Kindergärten” (Priority for German children in German preschools)<sup>2</sup>, the right-wing populist party “South-Tyrolean Freedom Party” (Süd-Tiroler Freiheit) presented a poster campaign in 2018 aimed at expressing its demands for the monolingualization and mono-ethnicization of kindergartens in South Tyrol. Although these demands are far from representative of the political mainstream, multilingualism in early childhood education has been much debated in the South Tyrolean public and is a language and educational policy issue which has been attracting attention internationally.

Research across different countries and educational systems in migration societies has revealed that children without a so-called migration background<sup>3</sup> are still seen as the norm and standard of childhood. The distinction between children ‘with’ and ‘without’ a migration background, though often integrated into the rhetoric of enabling participation and recognition, produces children who are marked as migrants lacking crucial characteristics in opposition to normal and thus desirable childhoods (Machold/Mecheril 2019: 365). Language(s) and children’s linguistic repertoires (Busch 2012) are at the center of migration-related discourses of early childhood. From a sociolinguistic perspective, multilingual and translanguaging practices (García/Lin 2017) represent a normality in multilingual societies. However, studies have revealed a strong connection between languages and identity construction (and threat) by language policy and practice (Becker-Cavallin/Knoll 2021), and that translanguaging realities in the classroom are often interpreted as a problem that needs to be overcome (Panagiotopoulou/Kassis 2016). Researchers across different regional and national kindergarten contexts have revealed a monolingualization of communication with children (Machold 2015; Neumann/Seele 2014; Zettl 2019) and found that educators often imagine the familial linguistic practices of children as monolingual (Kuhn/Diehm 2015: 116). In addition, studies have shown that pedagogical practices often construct differentiations between migrant and non-migrant children through the use of different individual languages or registers (Knoll/Jaeger 2020; Seele 2015). However, studies have also demonstrated that preschool teachers engage in different forms of translanguaging pedagogies (e. g. Kirsch 2020).

The present article aims at reconstructing sociopolitical discourses about language(s) in preschools, taking South Tyrol as an example. As in other historically multilingual regions and nation states, social and educational policy issues in South Tyrol are predominantly negotiated along ethnolinguistic affiliations. Parallel to a societal division along three officially recognized languages (Italian, German, Ladin), there are three school tracks with different languages of instruction. The distribution of children with different linguistic repertoires in German, Italian and Ladin preschools has been a socio-politically contested issue in recent decades. In respective discourses, the presence of children who are not positioned as

1 I would like to thank the editorial team, two anonymous reviewers, Anastasja Giacomuzzi and Verena Platzgummer for their comments on earlier versions of this article.

2 [https://gas.social/wp-content/uploads/2018/05/stf\\_plakat\\_deutsche\\_kindergarten.jpg](https://gas.social/wp-content/uploads/2018/05/stf_plakat_deutsche_kindergarten.jpg) (19.11.2021). In including the visual presentation in the analysis, two further aspects become apparent: First, the different font colors white and black allow for another reading, namely “German children German preschools”, a formulation that presumably comes even closer to the party’s claims. Second, the prototype of a ‘German child’ is visually represented by a blond, blue-eyed child.

3 For the German categorization “migration background” see Machold/Mecheril (2011); Stošić (2017).

‘German’<sup>4</sup> at preschools with German as the language of instruction is presented as a non-normality and as a new development which is evaluated alternately as a problem, challenge, or opportunity.

Based on empirical data from a discussion on the topic broadcast in 2019 on public regional television, in which representatives of politics, the sciences, pedagogical practice and parents participated, I will consider the following questions: What forms of media discourse and power of representation can be reconstructed? How do the participants in the discussion discursively negotiate the entanglements of migration, multilingualism, and education? What tasks, duties and responsibilities are attributed to relevant actors, what are the (corresponding) arguments, and how are these referred to?

The article first provides a brief overview on the sociolinguistic background of the present study (section 2). It then proceeds to democracy and discourse theory as a theoretical and methodological framework for the study of education and language policy discourses (section 3) and then presents and analyzes empirical data (section 4). Conclusions are presented in section 5.

## 2 Sociolinguistic background of the present study

South Tyrol is the northernmost province in Italy and shares borders with Austria and Switzerland. After World War I, the province was annexed to Italy. When the fascist regime came to power in 1922, far-reaching Italianization measures followed: These included the Italianization of place and proper names, the dissolution of German-language schools, the dismissal of German-speaking teachers and other professionals, and the introduction of an exclusively Italian school system (Alber 2012: 401; Grote 2012: 3552). The so-called ‘Catacomb’ schools, organized by priests and teachers who had lost their jobs under the fascist regime, were a form of resistance by cultural means<sup>5</sup>. After the invasion of the German Wehrmacht in 1943, the German school system was reintroduced within a broader racist framework.

Through the Second Autonomy Statute of 1972, South Tyrol became an autonomous province. The far-reaching rights related to this status also regulate power sharing between the so called ‘language groups’ which are seen as ‘autochthonous’ (for a critique, see Thoma 2018: 61), i. e. the Italian, German and Ladin language group. A main rule concerns a bilingual administration in the whole territory of South Tyrol (and trilingual in the Ladin valleys), which allows individuals to choose ‘their’ language in various domains and grants them the right to be addressed in their preferred language. The institutionalization of these three ethno-linguistic groups regulates their representation in legislative and executive organs, access to public sector jobs and social benefits. Since it follows a principle of proportionality, every Italian citizen residing in the province has to declare their affiliation to one (and only one) of

4 In South Tyrol, the terms ‘German’, ‘Italian’, and ‘Ladin’ are typically used to refer to an (ethno-)linguistic group or to the (ethno-)linguistic affiliation of an individual. The term ‘einheimisch’ (‘local’) which encompasses these three groups, is used as a distinction from migrant individuals and groups.

5 However, smuggling of teaching material from Austria and Germany was mostly organized by German nationalists, and the orientation of curricula was nationalist-völkisch (Grote 2012: 38 f.).

the three language groups every ten years<sup>6</sup>. At the same time, the institutionalization of these linguistic groups masks “the underlying equation of language with ethnicity” (Platzgummer 2021: 40).

The Autonomy Statute, more concretely Article 19, regulates the languages of instruction. Since the introduction of the Statute, the South Tyrolean educational system has had three different school tracks with respective administration, education policy and languages of instruction. In the Italian school track, Italian is the language of instruction while German is taught as a second language and vice versa. In preschools, the language of instruction is German or Italian<sup>7</sup>. The question of whether such a separation is still appropriate is the subject of debate. Since enrollment can freely be chosen, families who have Italian as one (or the only) family language are increasingly bypassing the language-related assumptions associated with the three-way division and enrolling their children in the track with German as a language of instruction. In addition, families with languages other than Italian or German do not fit the normality assumptions of any of the three tracks. They also increasingly enroll their children in the ‘German’ system<sup>8</sup>.

### 3 Theoretical-methodological framework

The theoretical framework of this article is inspired by democratic, discourse, and educational theory which allow the linking of issues of language(s) and education to political membership. More specifically, I combine theories that are appropriate for analyzing how discourse participants are given an arena to speak, how they view participation in education and what relevance language(s) have in this regard.

Throughout the history of democracy, the socio-historical movement towards ‘more democracy’ has always been interwoven with a counter-movement of limiting and restricting democratic participation. As such, the history of democratization can be read as a history of “participation through exclusion” (Lessenich 2019: 17) which has entailed the opening and closing of spaces of empowerment (“Berechtigungsräume”; *ibid.*: 19–38), including the right to participate in education (*ibid.*: 45, 47). This ‘dialectic of democracy’ (*ibid.*: 15) involves various paradoxes, such as the fact that serious accusations of injustice are repeatedly voiced against the school system, while individual behavior perpetuates injustice rather than breaking it up (Rosanvallon 2017: 14 f.), thus excluding certain groups from educational participation. With reference to Parkin (1974), Lessenich describes exclusion as the dominant form of social

6 In the last census in 2011, 69.64% of the people who made a declaration identified as part of the German language group, 25.84% as part of the Italian language group and 4.52% as members of the Ladin language group. These languages and their users are very differently distributed in the region, which results in different forms of multilingualism in educational institutions. While in the capital Bolzano, 73.80% declared their affiliation to the Italian language, in some villages in the Ladin valleys more than 90% declared Ladin as ‘their’ language, while in many other villages, German, with up to 100%, is the dominant language (ASTAT 2012). Individuals whose linguistic repertoire is other than the officially recognized languages may state that they do not belong to any of the three groups, but must decide which of these three groups’ rights and obligations apply to them.

7 For the Ladin track see Verra (2016).

8 Currently, there are two ethnographic projects conducted at EURAC Research involving interviews with parents to learn more about their ideas and perceptions related to the language of instruction in kindergarten: [www.eurac.edu/mebik](http://www.eurac.edu/mebik); [www.eurac.edu/kidili](http://www.eurac.edu/kidili).

closure, which is staged through “the striving of a social group to maintain or improve its situation or position by subordinating and thus putting another group in a worse position” (2019: 32), thus limiting their political membership.

In her normative theory of deliberative democracy, Benhabib approaches political membership and its norms from the standpoint of discourse ethics. She identifies a key problem of exclusion in political discourse, wherein “those who are affected by the consequences of these norms and, in the first place, by criteria of exclusion [...] cannot be party to their articulation. Membership norms affect those who are not members precisely by distinguishing insiders from outsiders, citizens from non-citizens” (Benhabib 2012: 15). Benhabib’s conception of citizenship and practices of political membership<sup>9</sup>, through which the nation is reproduced spatially and in time, is an interesting starting point for the analysis of political membership in sub-national regions where questions of minorization<sup>10</sup> are even more complex. Her concept of “democratic iterations” which she defines as “complex processes of public argument, deliberation, and learning through which universalist right claims are contested and contextualized, invoked and revoked, throughout legal and political institutions as well as in the public sphere of liberal democracies” (Benhabib 2012: 19) provides a framework for analyzing in what way inclusion and exclusion processes are talked about and by whom, and especially how orders of belonging in linguistically contested regions are challenged or perpetuated.

Another theoretical strand concerns the relationship between politics and education. With the results of the first PISA study, early childhood education became a focus of educational policy interests (Stenger 2015: 55). This led to the increased importance of evidence-based knowledge based on technocratic understandings of educational processes (ibid.: 57). Educational policies, which attempted to minimize migration-related educational inequality, led to a dominance of language observation, assessment, and documentation (Machold 2015). Such a focus on effectiveness and measuring can be understood as a one of the main current phenomena of the depoliticization of science which does not sufficiently consider the political contexts of its evidence production<sup>11</sup> (see Bellmann 2015: 47).

The previous theoretical positions are closely linked to concepts of discourse linguistics which share an interest in discourse “as concrete, and always historically and locally contextualized social practice” (Blasch 2020: 31). More concretely, my analysis is based on the Discourse-Historical Approach (DHA; Reisigl/Wodak 2009) in the broader theoretical-methodological framework of Critical Discourse Analysis (CDA; Wodak/Meyer 2009), a problem-oriented, interdisciplinary research program. Discourse, in CDA, is considered as a social practice and thus socially constituted and constitutive (Reisigl/Wodak 2009). It is consequential for the reproduction or transformation of power relations (Wodak 2014: 303). The term ‘critical’ in CDA relates to the Frankfurt School and represents a perspective on theory which does not just aim at understanding and explaining society, but at critiquing and changing it (ibid.: 6) by revealing power structures and ideologies (ibid.: 8). With this aim, researchers have examined, among many others, topics that are highly relevant to the present

9 Benhabib refers not only to citizenship, but to any form of political membership.

10 Following Patrick, I understand minorization as “a social process [...] that constructs minority groups with less political, economic, and social power than some dominant group. Dominant or minority status is thus attributed not on the basis of numbers of speakers, but rather on the basis of the social positioning of particular social groups within a hierarchical social structure” (Patrick 2010: 176).

11 Among these phenomena, there are also a one-sided focus on effectiveness, the assumption of a mono-dimensionality of educational goals, and individualization effects of accountability and competition.

article, such as the construction of national identities (De Cillia et al. 2020), nationalist, racist and exclusionary discourse (Rheindorf/Wodak 2019), and the discursive construction of language in the context of language politics (Dorostkar 2014). Among the numerous characteristics of racist discourse described in CDA, the following are most relevant to this article: the negative portrayal of ‘Them’, often combined with a positive representation of ‘Us’, the denial or mitigation of racism, an in-group–out-group polarization, and the characterization of the Other as deviant, and as a threat (see van Dijk 2004).

CDA has also proven to be particularly interesting for educational research (see Rogers et al. 2005) and has been used to analyze a variety of issues at different levels of education such as the construction of teachers in educational policy documents (Thomas 2005), racism in public administration and scholarship (Trochmann et al. 2021) and school and district leaders’ responses to racial violence (Bridgeforth 2021). With its emphasis on the historical dimension, DHA is particularly well suited for the present study, as it allows for a comprehensive, multi-perspective interpretation of texts by enabling intertextual, interdiscursive, diachronic as well as synchronic cross-connections.

#### 4 The empirical data

In this study, I refer to a subset from a discourse-analytical preliminary study for an ethnographic project on multilingualism in preschools in South Tyrol. While the project “Multilingualism and language education in preschools in South Tyrol” (MeBiK) focuses on linguistic practices in preschools, the discourse-analytical study creates a basis for the ethnographic study by reconstructing socio-political discourses on multilingualism in preschools. In addition, the study concerns how these discourses become relevant in the linguistic interaction and pedagogical practice in preschools and in what way educators refer to them in their work. In this paper, I draw on a discussion on multilingualism in South Tyrolean preschools broadcast in March 2019 on the regional public television channel *Rai Südtirol*, in which representatives of politics, research, pedagogical practice and parents participated.

The television discussion in March 2019 focused on a phenomenon that has been intensely discussed in South Tyrol in recent years, namely the fact that many parents who are positioned as ‘Italian’ enroll their children in the German-language education system. Consequently, in places where many Italian-speaking and migrant groups live children who are referred to as ‘German’ are no longer in the numerical majority in preschools with German as the language of instruction. This fact has been repeatedly constructed as a problem by two right-wing populist parties – the Freedom Party (*Die Freiheitlichen*) (e.g. Peterlini 2017: 341 ff.) and the South Tyrolean Freedom Party (*Süd-Tiroler Freiheit*) through different channels (e.g. in the form of questions to the provincial parliament and on their respective websites).

Many contributions in the televised discussion show parallels to discourses on language and (preschool) education in other countries: they are characterised by the idea of a ‘natural’ monolingualism, a deficit perspective on multilingualism (Amirpur 2010) and on the pedagogical practices of migrant families (Braband 2019: 118). Moreover, they imply that children naturally group themselves according to linguistic criteria and that they (can) only commu-

nicate via one language (Gouma 2020: 144). In addition, language becomes a differentiation feature through which groups are constructed and hierarchized in relation to each other and through which inclusion and exclusion are legitimized (Dirim/Knappik/Thoma 2018). Another topic is the competition of care needs, which, given the scarcity of pedagogical resources, is constructed as disadvantaging children who are positioned as ‘German’.

In the following, I first analyze the presenter’s introduction and the selection of guests for the panel. Then, I analyze the discursive strategies<sup>12</sup> by which a) the ‘German’ group in South Tyrol is portrayed as particularly in need of protection, b) a hierarchization of protection needs and related educational rights is constructed, and c) possible dissenting counter-arguments are excluded.

#### 4.1 Constructing multilingualism as a threat

In this section, I discuss the context and outline how the topic of multilingualism in South Tyrolean preschools is introduced by the presenter and which actors were invited to participate in the discussion. After the opening sequence, the presenter starts the discussion:

Good evening and welcome to The Round Table. A few children with – German mother tongue, but also many more who speak – Italian or a language from the Balkans or Asia. This exists in even some, – mind you, German preschools in South Tyrol. Some say this is a problem, – others say it is a challenge, still others see it as an opportunity. We want to discuss this today and these are my guests (1/1–6)<sup>13</sup>.

On the one hand, the presenter takes over the function of giving pre-structured, orienting information on the topic under discussion (e.g. Burger/Luginbühl 2014: 332). By offering three possible interpretations of the phenomenon (either a “problem”, a “challenge”, or an “opportunity”), he explicitly constructs himself as neutral. On the other hand, his account of the social reality in kindergartens also has an interpretative function (ibid.: 333): The increase from “a few” (children whose mother tongue is German) to “many more” (who speak Italian or another language) includes an opposition of quantifiers. With these formulations, the presenter ties in with right-wing populist discourses, according to which the number of children who don’t have German as a ‘mothertongue’ is troublesome and a threat that could lead ‘us’ “to become a minority in our own country” (Peterlini 2017: 342)<sup>14</sup>. In addition, the climax suggests an increase in linguistic-geographical distance (first “German mother tongue”, then “Italian”, and then “a language from the Balkans or Asia”), and the absence of linguonyms constructs the latter languages as foreign, unknown, and distant. Equally interesting is the claim that the described distribution of children and languages, which follows the assumption that children basically speak only one language, occurs especially in ‘German’ preschools in South Tyrol. The emphasis on the adjective ‘German’ hides the statistical fact that the percentage of children from migrant families in kindergartens with Italian as the language of instruction is significantly higher. Thus, the presenter echoes the scenarios of threat imagined by right-wing populist parties which are concentrated on the system with German as the language of instruction. In sum, the presenter’s ‘intro’ can be read as a “strategy

12 By ‘strategy’, I refer to “a more or less intentional plan of practices [...] adopted to achieve a particular [...] goal. Discursive strategies are located at different levels of linguistic organization and complexity” (Reisigl/Wodak 2009: 94).

13 The German original texts were translated by the author.

14 For similar strategies in discourses about refugees and asylum seekers see Baker/McEnery 2005: 202 ff.

of calculated ambivalence” which “serves to convey at least two contradictory messages in one utterance which address different audiences” (Engel/Wodak 2013: 79) with differing ideologies.

The selection of the invited guests presented in the show represent a broad spectrum of professional approaches to the topic, namely: a preschool teacher, a university professor, a member of the provincial parliament, a parent representative and a preschool association (*Kindergartenverein*) board member. However, the panelists’ natio-ethno-lingual belongings are homogeneous as they are all positioned as ‘German’. Therefore, the experiences, opinions and questions of individuals and groups positioned as Italian, Ladin or migrant cannot be heard and viewers are left to speculate about such views. The same applies to political positions and affiliations. Three out of five persons belong politically to the center/center-right spectrum: The political positioning of the parents’ representative and the board member can be reconstructed from speeches and other public appearances. The provincial councillor for education, culture and integration holds an expert position, while at the same time, his affiliation with the SVP (*Südtiroler Volkspartei*), the South Tyrolean People’s Party, positions him on a Christian-conservative spectrum.

After the introduction of the guests, an offstage voice describes the discussion topic again:

In 17 German preschools in South Tyrol, the proportion of foreigners is more than 30 percent this year. In preschool B in town A and in preschool G in city B, even more than 60 percent of the children do not have EU citizenship. And in these statistics some preschool associations are missing. In the preschool of G-village, for example, only just under a third of the children are actually German native speakers. This is because many Italians also enroll their children in German preschools so that they can learn German there. In some of these preschools, the children then speak Italian or Urdu, the language of Pakistan, with each other (2/11–18).

This second problem definition explicitly operates with the topos of numbers<sup>15</sup> by giving concrete numbers and percentages to underline a problem’s gravity. Hiding children behind the expression “percentage of foreigners” is part of a dehumanizing rhetoric which is typical for right-wing discourses (Rheindorf/Wodak 2018). Children who “do not have EU citizenship” are constructed as a particularly significant challenge. This hierarchizing distinction between EU and non-EU citizens is in line with differing legal frameworks for language learning in the context of testing regimes in migration societies (see Printschitz 2016). In addition, the normal case in migration societies, namely institutions with multilingual children, is presented as a special case in G-village. Even the fact that children normally speak those languages which are familiar to them is constructed as a deviation from a monolingual norm.

After the presenter has introduced the discussion and drawn a threat scenario emanating from the presence of non-German-speaking children in ‘German’ preschools, he poses the first question to the parent representative:

Ms [name], what are the – concerns and problems of the parents of German-speaking children in these preschools? (2/23–24)

Here, the focus is on “concerns” and “problems” of the numerically strongest group in South Tyrol, the ‘German’ group. Despite the restriction “in these preschools”, it suggests that parents of “German-speaking” children are a homogeneous group with the same concerns. In addition, the absence of representatives of other parents who ultimately become the object of

15 This is one of the main topoi in discriminatory discourses about migration (Wodak 2015).

discussion, leads to a prioritization of the “concerns” and “problems” of the German-speaking group.

Overall, both the TV station’s invitation policy and the questions and problems posed by the presenter perpetuate the image of a threat to the educational system posed by the presence of children who are positioned as non-‘German’. In addition, the program becomes a stage for exclusionary arguments which are rhetorically dressed up as “concerns” of a parent group who are constructed as a minority, despite the fact that, statistically, they form the majority in the region<sup>16</sup>.

## 4.2 Re-Telling stories of oppression

Since preschools in South Tyrol are de facto multilingual, the presenter asks the preschool association board’s head what he thinks about opening a multilingual preschool. The latter says:

Well ((clearing the throat)) we simply must not forget that we are in South Tyrol, that we are a minority in a foreign state, and that we are not in Berlin, where we have 80 million German people in the background. We can never afford a mixed-language preschool or school ahm to go into it. We have fought for decades, ahm that we have achieved what we have, namely the German school and the German preschools, and we simply must not give that up. (22/12–20)

The speaker first constructs difference, more concretely a homogeneous ‘we’ as a minority in a “foreign” state, which he portrays as a dehumanized administrative unit with which there are no social and cultural relations. Furthermore, the different minorities (e. g. the Ladin minority and many migrant minorities) are made invisible<sup>17</sup>, and the ‘German’ group is presented as a special ‘case’. In the next step, the speaker constructs a situation of contrast: his argument of “80 million German population” constructs Berlin as a place where migration and multilingualism is normal. However, by referring to “80 million German people”, he hides the fact of migration in Germany and does not justify how the linguistic composition of the population outside Berlin could influence multilingual preschools in Berlin. Subsequently, with a “historical we” (Wodak et al. 1998: 101), the speaker joins the ranks of those who fought for a German-language education system before the Second Autonomy Statute. As common for right-wing populist discourses (De Cillia et al. 2020: 176), a narrative of a shared past<sup>18</sup> presents the “us” as victims and heroes. The rationale against a multilingual preschool is constructed as a quasi-natural consequence of a historical struggle, the outcome of which must not become the subject of political dissent. Interestingly, the speaker gives no pedagogical, didactical, or linguistic justification at this point.

In the main, this passage shows how decades of official historiography after World War II in South Tyrol continue to be relevant in the maintenance and legitimization of a ‘Volksge-meinschaft’ and in a historical consciousness centered on the perception of the ‘German’ group as a victim (Hartungen et al. 2006; Pallaver/Steurer/Verdorfer 2019). In relation to the language(s) of instruction, the needs of one’s own group are placed in a historical context of

16 Peterlini points out that a statistical registration and political recognition of multilingual families is still a taboo, since they cannot be classified in the grid ‘German’, ‘Italian’ or ‘Ladin’ and thus in three separately conceived language groups (Peterlini 2020: 370).

17 Also the fact that the ‘Italian’ group is a numerical minority in most parts of the province is hidden here.

18 In this case, the Second Autonomy Statute is at the final point.

oppression and the (actual or possible) needs of non-German-speaking individuals and groups are ignored.

#### 4.3 Academia meets politics – dealing with politically non-negotiable issues

Another discussion topic is the demand to test children's German language skills and to make a 'sufficient' level a prerequisite for enrollment in a German-speaking preschool. In this context, the university professor states:

Ahm, I really take all concerns seriously, and they are to be taken seriously, just [...] So we simply have the language acquisition, which should have reached a certain level at the age of six or seven, so that the children can then simply cope at school and then it really starts, I always say hardcore, because then comes reading, writing and everything that goes with it, and then we can really start talking about language assessments. So excuse me for saying this so massively, it's nonsense to want to do language assessments for two and a half year olds. That's not possible. Or the person who has done it before, please tell me how. I would be very surprised. I can only make recordings, observe children for a long time, and ask the preschool teacher. So that's simply not possible. (15/19–37)

By way of introduction, the professor emphasizes that she takes "all concerns" seriously. From a pragmatic perspective, this form of consent can be read as an avoidance of dissent, a production of common ground, and overall, as a strategy of politeness, face-saving and de-escalation (see Fraser 2001; Holly 2001). In terms of content, she adopts a theoretical perspective of language acquisition, within which she takes a critical stance on language testing at preschool entry. However, in doing so, she limits the issue to the technical or methodological feasibility of language testing and does not consider that tests have been used as "instruments of social and cultural exclusion" (McNamara 2000: 68) and are strongly linked to the "assertion of authority and power" (Spolsky 1995: 1). By doing so, she argues from an evidence-based logic characterized by a form of complexity reduction (e. g. Biesta 2010a) that validates specific parts of linguistic repertoires (their 'German' parts) while invalidating others (parts of other languages). This argumentation is in line with a more general focus on paradigms of 'evidence-based education' (for a critique, see Bellmann/Müller 2011; Biesta 2010b; Thompson 2014), a political strategy that comes with promises of impact. In line with Bellmann (2015), the professor's argumentation can be read as a depoliticization of language testing and language assessment. Pragmatically, the professional argument of 'impracticability' can be read as a discursive strategy to circumvent a topic which seems politically non-negotiable, thus avoiding counter-arguments and implicitly contributing to equality in the context of linguistic heterogeneity.

#### 4.4 Disciplining parents – the politics of "demanding and supporting"

As the (ascribed) lack of German language skills of 'Italian' and migrant parents is problematized in the discussion, the presenter asks for 'solutions'. The provincial councillor responds:

We have passed a provincial law that requires that migrants, third-country nationals who take advantage of additional benefits from the province, that they must complete language courses namely in the language of the preschool or school the child attends [...] They will have to complete language courses in order to claim the additional benefits. [The law h]as been much criticized, but is a concrete measure of demanding and supporting. We require the language skills to be able to accompany the child. (14/17–28)

The provincial councillor for education, culture and integration refers to the integration policy of “demanding and supporting” according to the Austrian model which was previously positively mentioned during the TV discussion. In addition, the preschool association board member had demanded that the Austrian model should be applied to the South Tyrolean context. This policy, which was advanced by former Austrian Chancellor Kurz, has already been widely criticized (Hofer 2016; Taubald 2018), especially because the aspect of support is much less developed than that of demand, which systematically disadvantages certain groups of migrants. Similar hierarchizations are also evident in the South Tyrolean provincial law enacted in 2019 (Autonome Provinz Bozen Südtirol 2019)<sup>19</sup>: Only so-called third-country nationals are obliged to attend language courses, which implicitly portrays this group as unwilling to learn languages. What the law calls “additional benefits” are the so-called “provincial family allowance” (*Landesfamiliengeld*) and the “provincial child allowance” (*Landeskindergeld*), which EU citizens receive without proof of language skills. This form of disciplining parents is based on the neoliberal ‘merit turn’ (Grimaldi/Barzanò 2014) and the neoliberal transfer of responsibility (Seyss-Inquart/Smolka 2020) and fulfills the function of keeping preschools with German as the language of instruction as ‘migrant-free’ and as ‘German’ as possible.

#### 4.5 Constructing a competition of rights

In addition to the invited guests, the TV-viewing public was permitted to take part in the discussion through e-mails. One person, who introduced herself as a “mother from town A”, writes:

We parents only want to claim our rights, which are guaranteed to us by Article 19 of the Autonomy Statute. The right to free enrollment must not erode the protection of minorities (23/34–36).

Article 19 of the Autonomy Statute states that the language of instruction must be the students’ ‘mother tongue’ (either Italian or German), and that the respective language is to be the teachers’ ‘mother tongue’<sup>20</sup>. In her e-mail, by using the particle ‘only’, the mother constructs her demand as a ‘minimal’ and modest request. She then constructs an incompatibility of two distinctive rights: “our rights” and “[t]he right of free enrolment”. “Our rights”, which she demands, refer to the right of German as the language of instruction. She places this right in the context of minority protection, which is historically correct, since the Autonomy Statute provides the protection of Italy’s German and Ladin-speaking minorities. However, the right does not have to be claimed because it is not at risk: the language of instruction in preschools is German, regardless of students’ linguistic repertoires. In addition, although the *right to mother-tongue education* is stipulated in the autonomy status, there is no *right to form a linguistic majority* at an educational institution. The physical metaphor of ‘erosion’<sup>21</sup> reveals how minority protection has come to be seen as at risk by some German-speaking political actors and how the rhetoric of disappearance is used to shut down criticism and silence dissenting views.

19 After several political interventions, the law is currently being amended.

20 For the underlying language ideologies see Platzgummer 2021.

21 For the study of metaphors as part of critical discourse analysis see Musolff 2012.

## 5 Conclusion

Italianization measures in place during Italy's fascist period and their aftermath play a central role in many South Tyroleans' collective memory and are deemed important in the handling of educational questions. Some groups still refer to victim narratives related to the historical epoch (Pallaver/Steurer/Verdorfer 2019), although equality of the three recognized language groups has been achieved for some time and the 'German' group can be considered the dominant group in the province.

The analysis of empirical data has revealed that the broadcaster's invitation policy strengthened certain discourse positions while omitting others by inviting only social actors positioned as 'German'. In addition, multilingualism and multilingual children are constructed as a threat while children positioned as 'German' are constructed as potential victims. The analysis also identified several discursive strategies centered on the nomination 'minority' – as referring to the 'German' group – which perpetuate a threat scenario that may affect this group while at the same time making other minorities' positions, experiences and stances invisible. More concretely, the data point to a *hierarchization of educational rights*, headed by the 'German' group, and followed by the other two groups categorized as 'local', namely the Italian and Ladin group. The migrant group at the bottom of the hierarchy can be divided into two subgroups: those with EU affiliation and those without.

Moreover, the analysis has shown how multilingualism and participation in education are discussed against the background of the 'German' group's linguistic minorization prior to the Autonomy Statute, thus implicitly constructing a *continuity of minorization*. By focussing on this historical epoch, possible counter-arguments are excluded from political dissent. Some of the requested measures in the education system, namely the monolingualization and mono-ethnicization of preschools, are legitimized through a form of quasi-natural authority connected to the Autonomy Statute's Article 19. Similar strategies have been described as part of far-right discourses in Germany (Feustel/Spissinger 2019). In these discourses, the authority of law offers protection against possible accusations of racism. Thus, racist positions are excluded from political debate because they no longer appear as a matter of opinion but as a legally established fact (ibid.: 292). The same strategy seems to work particularly well in South Tyrol, since the reference to the status of the 'German' group as a minority whose continued existence must be protected by German-language education offers additional protection against counter-arguments. In line with Feustel and Spissinger, I read these arguments, which aim at excluding 'non-German' children from educational opportunities, as *strategies of depoliticization*. However, given that the 'German' group's minority status only applies to its position on a national level, while within the province it is a majority and has its own educational system, this argument is flawed. In other words, the victim narratives represent a *reversal of linguistic majority and minority relations* in the educational system at the regional level and lead to a *hierarchization of protection needs* which subordinates members of other groups and their languages. Overall, the weakening of natio-ethno-linguistically coded demarcations through migration phenomena in South Tyrol, which are perceived as a threat to the privileges guaranteed by the Autonomy Statute, contributes to racist discourses on education that can be understood as an attempt to restore a phantasmatic (monolingual) order (see Mecheril 2003, as cited in Machold/Mecheril 2019: 367). Interestingly, absent from the discussion is a competing South-Tyrolean right-wing discourse which might argue that many

migrants orient themselves to the Italian language (group) or that children from migrant families who are socialized within the educational system in Italian language strengthen the Italian group in South Tyrol (see Peterlini 2017: 342 f.).

If we follow Benhabib’s conception of democratic iterations as “legal, cultural and political debates in which inherited norms, concepts and legal views are criticised and defended, cited and varied” (Benhabib 2012: 19), and if we take into account that political debate which informs decisions in government related to education is based on encounters with others, then, discussing the languages, multilingualism, and educational practices of ‘others’ in (linguistically) homogeneous spaces does not achieve much. Rather, it is necessary that ‘the others’ are neither absent nor framed as mute objects, but regarded as subjects who put their positions forward for discussion. This demand also fits with Rosanvallon’s perspective, who considers equality “not only as a measure of wealth distribution”, but as a democratic quality (Rosanvallon 2017: 18 f.), which – also in South Tyrol – should not be restricted to the nation-ethno-lingual majority.

## References

- Alber, Elisabeth (2012): South Tyrol’s Education System: Plurilingual Answers for Monolingual Spheres? In: *L’ Europe en formation*, 363(1), pp. 399–415.
- Amirpur, Donja (2010): Vielfalt gestalten im Kindergarten. In: *WISO Diskurs. Expertisen und Dokumentationen zur Wirtschafts- und Sozialpolitik*, pp. 60–67.
- ASTAT (2012): Volkszählung 2011. Berechnung des Bestandes der drei Sprachgruppen in der Autonomen Provinz Bozen-Südtirol. Online: [https://astat.provinz.bz.it/de/aktuelles-publikationen-info.asp?news\\_action=4&news\\_article\\_id=396330](https://astat.provinz.bz.it/de/aktuelles-publikationen-info.asp?news_action=4&news_article_id=396330) [10.03.2022].
- Autonome Provinz Bozen Südtirol (2019): Integration: Richtlinien für den Anspruch von Nicht-EU-Bürgerinnen und -Bürgern auf zusätzliche Leistungen des Landes. Beschluss vom 30.12.2019, Nr. 1182.
- Baker, Paul/McEnery, Tony (2005): A corpus-based approach to discourses of refugees and asylum seekers in UN and newspaper texts. In: *Journal of Language and Politics*, 4(2), pp. 197–226.
- Becker-Cavallin, Anna/Knoll, Alex (2021): Establishing multiple languages in early childhood. Heritage languages and language hierarchies in German-English daycare centers in Switzerland. In: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, pp. 1–12. DOI: <https://doi.org/10.1080/13670050.2021.1932719>.
- Bellmann, Johannes (2015): Symptome der gleichzeitigen Politisierung und Entpolitisierung der Erziehungswissenschaft im Kontext datengetriebener Steuerung. In: *Erziehungswissenschaft*, 26(50), pp. 45–54.
- Bellmann, Johannes/Müller, Thomas (Eds.) (2011): *Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik*. Wiesbaden: VS.
- Benhabib, Seyla (2012): *The Rights of Others. Aliens, Residents and Citizens*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Biesta, Gert (2010a): Five theses on complexity reduction and its politics. In: Osberg, Deborah/Biesta, Gert (Eds.): *Complexity Theory and the Politics of Education*. Rotterdam, Boston: Sense Publishers, pp. 5–13.
- Biesta, Gert (2010b): Why ‘What Works’ Still Won’t Work: From Evidence-Based Education to Value-Based Education. In: *Studies in Philosophy and Education*, 29(5), pp. 491–503.

- Blasch, Lisa (2020): Politiker\*innen als Figuren in der digitalen Mediengesellschaft. Ein diskurslinguistischer Untersuchungsrahmen. Sprache im Kontext. Berlin et al.: Peter Lang.
- Braband, Janne (2019): Mehrsprachigkeit in der Frühpädagogik. Subjektive Theorien von Eltern und Kitafachkräften vor dem Hintergrund migrationsgesellschaftlicher Ordnungen. Bielefeld: transcript.
- Bridgeforth, James C. (2021): "This Isn't Who We Are": A Critical Discourse Analysis of School and District Leaders' Responses to Racial Violence. In: *Journal of School Leadership*, 31(1–2), pp. 85–106.
- Burger, Harald/Luginbühl, Martin (2014): *Mediensprache*. Berlin, Boston: De Gruyter.
- Busch, Brigitta (2012): The Linguistic Repertoire Revisited. In: *Annual Review of Anthropology*, 33(5), pp. 503–523.
- De Cillia, Rudolf/Wodak, Ruth/Rheindorf, Markus/Lehner, Sabine (2020): *Österreichische Identitäten im Wandel. Empirische Untersuchungen zu ihrer diskursiven Konstruktion 1995–2015*. Wiesbaden: Springer VS.
- Dirim, İnci/Knappik, Magdalena/Thoma, Nadja (2018): Sprache als Mittel der Reproduktion von Differenzordnungen. In: Dirim, İnci/Mecheril, Paul (Eds.): *Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, pp. 51–62.
- Dorostkar, Niku (2014): (Mehr-)Sprachigkeit und Lingualismus. Die diskursive Konstruktion von Sprache im Kontext nationaler und supranationaler Sprachenpolitik am Beispiel Österreichs. Wien: Vienna University Press.
- Engel, Jakob/Wodak, Ruth (2013): 'Calculated ambivalence' and Holocaust denial in Austria. In: Wodak, Ruth/Richardson, John (Eds.): *Analysing fascist discourse: European fascism in talk and text*. London: Routledge, pp. 73–96.
- Feustel, Robert/Spissinger, Florian (2019): "Selbsterhalt ist kein Rassismus". Zur neurechten Politik der Entpolitisierung. In: *Zeitschrift für Diskursforschung*, 7(3), pp. 285–304.
- Fraser, Bruce (2001): The form and function of politeness in conversation. In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang/Sager, Sven F. (Eds.): *Text- und Gesprächslinguistik*. Berlin, New York: De Gruyter, pp. 1406–1425.
- García, Ofelia/Lin, Angel M. Y. (2017): Translanguaging in Bilingual Education. In: García, Ofelia/Lin, Angel M. Y./May, Stephan (Eds.): *Bilingual and Multilingual Education*. Cham: Springer, pp. 117–130.
- Gouma, Assimina (2020): *Migrantische Mehrsprachigkeit und Öffentlichkeit. Linguizismus und oppositionelle Stimmen in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Grimaldi, Emiliano/Barzanò, Giovanna (2014): Making Sense of the Educational Present: Problematising the 'merit Turn' in the Italian Eduscape. In: *European Educational Research Journal*, 13(1), pp. 26–46.
- Grote, Georg (2012): *The South Tyrol Question, 1866–2010. From National Rage to Regional State*. Oxford et al.: Peter Lang.
- Hartungen, Christoph von/Heiss, Hans/Pallaver, Günther/Romeo, Carlo/Verdorfer, Martha (Eds.) (2006): *Demokratie und Erinnerung: Südtirol, Österreich, Italien: Festschrift für Leopold Steurer zum 60. Geburtstag*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Hofer, Michael (2016): "Integration durch Leistung" – Analyse einer ent-subjektivierenden Ansprache. In: *ÖDaF-Mitteilungen*, 32(1), pp. 7–17.
- Holly, Werner (2001): *Beziehungsmanagement und Imagearbeit*. In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang/Sager, Sven F. (Eds.): *Text- und Gesprächslinguistik*. Berlin, New York: De Gruyter, pp. 1382–1393.
- Kirsch, Claudine (2020): Translanguaging pedagogies in early childhood education in Luxembourg. Theory into practice. In: Kirsch, Claudia/Duarte, Joana (Eds.): *Multilingual Approaches for Teaching and Learning*. London: Routledge, pp. 15–33.

- Knoll, Alex/Jaeger, Ursina (2020): Lost in diglossia? (Un-)doing difference by dealing with language variations in Swiss kindergartens. In: *Ethnography and Education*, 15(2), pp. 238–253.
- Kuhn, Melanie/Diehm, Isabell (2015): Sprechen über das Sprechen der Kinder. Zu den Thematisierungsweisen ‚ungesprochener‘ Mehrsprachigkeit im elementarpädagogischen Feld. In: Schnitzer, Anna/Mörigen, Rebecca (Eds.): *Mehrsprachigkeit und (Un)Gesagtes. Sprache als soziale Praxis in der Migrationsgesellschaft*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, pp. 109–130.
- Lessenich, Stephan (2019): *Grenzen der Demokratie. Teilhabe als Verteilungsproblem*. Ditzingen: Reclam.
- Machold, Claudia (2015): Wie Individuen zu ‚ethnisch anderen‘ Kindern werden. Ethnizitätsrelevante Unterscheidungspraktiken in Kindertagesstätten und ihr Beitrag zur (Re-)Produktion von Ungleichheit. In: *Soziale Passagen*, 7(1), pp. 35–50.
- Machold, Claudia/Mecheril, Paul (2011): Kinder mit Migrationshintergrund. In: *Fachlexikon der sozialen Arbeit*. Baden: Nomos, pp. 498–499.
- Machold, Claudia/Mecheril, Paul (2019): Kindheiten in der Migrationsgesellschaft. In: Drerup, Johannes/Schweiger, Gottfried (Eds.): *Handbuch Philosophie der Kindheit*. Stuttgart: J.B. Metzler, pp. 362–370.
- McNamara, Tim (2000): *Language Testing*. Oxford: Oxford Univ. Press.
- Mecheril, Paul (2003): *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit. Interkulturelle Bildungsforschung*, Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Musolff, Andreas (2012): The study of metaphor as part of critical discourse analysis. In: *Critical Discourse Studies*, 9(3), pp. 301–310.
- Neumann, Sascha/Seele, Claudia (2014): Von Diversität zu Differenz: Ethnographische Beobachtungen zum Umgang mit Plurilingualität in frühpädagogischen Settings. In: Tervooren, Anja/Engel, Nicolas/Göhlich, Michael/Miethe, Ingrid/Reh, Sabine/ (Eds.): *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung*. Bielefeld: transcript, pp. 349–365.
- Pallaver, Günther/Steuer, Leopold/Verdorfer, Martha (Eds.) (2019): *Einmal Option und zurück. Die Folgen der Aus- und Rückwanderung für Südtirols Nachkriegsentwicklung*. Bozen: Raetia.
- Panagiotopoulou, Argyro/Kassis, Maria (2016): Frühkindliche Sprachförderung oder Forderung nach Sprachentrennung? In: Geier, Thomas/Zaborowski, Katrin U. (Eds.): *Migration: Auflösungen und Grenzziehungen*. Wiesbaden: Springer VS, pp. 153–166.
- Patrick, Donna (2010): Language Dominance and Minorization. In: Jaspers, Jaspers/Östman, Jan-Ola/Verschueren, Jef (Eds.): *Society and Language Use. Handbook of Pragmatics Highlights*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 176–191.
- Peterlini, Hans Karl (2017): Between Stigma and Self-Assertion: Difference and Belonging in the Contested Area of Migration and Ethnicity. In: Grote, Georg/Obermair, Hannes (Eds.): *A land on the threshold. South Tyrolean transformations, 1915–2015*. Oxford et al.: Peter Lang, pp. 341–360.
- Peterlini, Hans Karl (2020): Lohn der loyalen Illoyalität – Ambivalenzen des Minderheitenschutzes am Beispiel des “Modells Südtirol” – Historische Streiflichter und gegenwärtige Seitenblicke. In: Hafner, Gerhard/Hren, Karl/Neisser, Heinrich/Pandel, Martin/Pirker, Jürgen/Rautz, Günther/Stainer-Hämmerle, Kathrin/Stockler, Martha (Eds.): *Probleme und Perspektiven des Volksgruppenschutzes. 100 Jahre nach der Kärntner Volksabstimmung*. Klagenfurt: Mohorjeva, pp. 345–370.
- Platzgummer, Verena (2021): *Positioning the Self. A Subject-Centred Perspective on Adolescents’ Linguistic Repertoires and Language Ideologies in South Tyrol*. Wien: Universität Wien.
- Printschitz, Boris (2016): Deutschtests im Rahmen von Testregimen – eine migrationspädagogische Betrachtung am Beispiel Österreich. In: *ÖDaF-Mitteilungen*, 32(1), pp. 63–72.
- Reisigl, Martin/Wodak, Ruth (2009): The Discourse-Historical Approach (DHA). In: Wodak, Ruth/Meyer, Michael (Eds.): *Methods of critical discourse analysis*. 2<sup>nd</sup> ed. London: Sage, pp. 87–121.

- Rheindorf, Markus/Wodak, Ruth (2018): Borders, Fences, and Limits—Protecting Austria From Refugees: Metadiscursive Negotiation of Meaning in the Current Refugee Crisis. In: *Journal of Immigrant & Refugee Studies*, 16(1–2), pp. 15–38.
- Rheindorf, Markus/Wodak, Ruth (2019): ‘Austria First’ revisited: a diachronic cross-sectional analysis of the gender and body politics of the extreme right. In: *Patterns of Prejudice*, 53(3), pp. 302–320.
- Rogers, Rebecca/Malancharuvil-Berkes, Elizabeth/Mosley, Melissa/Hui, Diane/O’Garro Joseph/Glynis (2005): Critical Discourse Analysis in Education: A Review of the Literature. In: *Review of Educational Research*, 75(3), pp. 365–416.
- Rosanvallon, Pierre (2017): *Die Gesellschaft der Gleichen*. Berlin: Suhrkamp.
- Seele, Claudia (2015): Differenzproduktion durch sprachliche Praktiken: Ethnographische Beobachtungen zur Mehrsprachigkeit in luxemburgischen Kinderbetreuungseinrichtungen. In: Schnitzer, Anna/Mörge, Rebecca (Eds.): *Mehrsprachigkeit und (Un)Gesagtes. Sprache als soziale Praxis in der Migrationsgesellschaft*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, pp. 153–174.
- Seyss-Inquart, Julia/Smolka, Julia (2020): Wer ist hier eigentlich verantwortlich? Zur Adressierung von Subjekten und Organisationen in bildungspolitischen Dokumenten. In: Fahrenwald, Claudia/Engel, Nicolas/Schröer, Andreas (Eds.): *Organisation und Verantwortung. Organisation und Pädagogik*. Wiesbaden: Springer, pp. 155–168.
- Spolsky, Bernard (1995): *Measured Words. The Development of Objective Language Testing*. Oxford: Oxford Univ. Press.
- Stenger, Ursula (2015): Kindheitspädagogik und Politik – (k)ein ungetrübtes Verhältnis? Oder: Was sind/wären die Aufgaben von Hochschulen/Universitäten? In: *Erziehungswissenschaft*, 26(50), pp. 55–63.
- Stošić, Patricia (2017): Kinder mit “Migrationshintergrund”. Reflexionen einer (erziehungs-)wissenschaftlichen Differenzkategorie. In: Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie/Machold, Claudia (Eds.): *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: Springer VS, pp. 81–99.
- Taubald, Jakob (2018): Vom Fordern und Fördern im Integrationsgesetz. In: *juridikum. zeitschrift für kritik | recht | gesellschaft*, 3, pp. 334–339.
- Thoma, Nadja (2018): *Sprachbiographien in der Migrationsgesellschaft. Eine rekonstruktive Studie zu Bildungsverläufen von Germanistikstudent\*innen*. Bielefeld: transcript.
- Thoma, Nadja (2021): Innere Sicherheit, Sprache und Biographie: Eine biographietheoretische Perspektive auf einen komplexen Zusammenhang. In: *Jahrbuch für Pädagogik* 2019, 1, pp. 309–325.
- Thomas, Sue (2005): Taking Teachers Out of the Equation: Constructions of Teachers in Education Policy Documents Over a Ten-year Period. In: *The Australian Educational Researcher*, 32(3), pp. 45–62.
- Thompson, Christiane (2014): Autorisierung durch Evidenzorientierung. Zur Rhetorik der Evidenz als Versprechen gelingender pädagogischer Praxis. In: Schäfer, Alfred (Eds.): *Hegemonie und autorisierende Verführung*. Paderborn: Schöningh, pp. 93–111.
- Trochmann, Maren B./Viswanath, Shilpa/Puello, Stephanie/Larson, Samantha June (2021): Resistance or reinforcement? A critical discourse analysis of racism and anti-Blackness in public administration scholarship. In: *Administrative Theory & Praxis*, pp. 1–20.
- van Dijk, Teun A. (2004): Racist Discourse. In: Cashmore, Ellis (Eds.): *Encyclopedia of Race and Ethnic Studies*. London, New York: Routledge, pp. 351–355.
- Verra, Roland (2016): *Ladin. The Ladin Language in Education in Italy*. 2. ed. Mercator European Research Centre on Multilingualism and Language Learning. Online: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED573600.pdf> [10.03.2022].
- Wodak, Ruth (2014): Critical Discourse Analysis. In: Leung, Constant/Street, Brian V. (Eds.): *The Routledge Companion to English Studies*. London: Routledge, pp. 302–317.
- Wodak, Ruth (2015): Argumentation, Political. In: Mazzoleni, Gianpietro (Eds.): *The International Encyclopedia of Political Communication*. Wiley, pp. 1–9.

- Wodak, Ruth/De Cillia, Rudolf/Reisigl, Martin/Liebhart, Karin/Hofstätter, Klaus/Kargl, Maria (1998): Zur diskursiven Konstruktion nationaler Identität. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Wodak, Ruth/Meyer, Michael (2009): Critical discourse analysis: history, agenda, theory and methodology. In: Wodak, Ruth/Meyer, Michael (Eds.): Methods of critical discourse analysis. 2nd ed. London: Sage, pp. 1–33.
- Zettl, Evamaria (2019): Mehrsprachigkeit und Literalität in der Kindertagesstätte. Wiesbaden: Springer VS.

*Contact:*

Dr. Nadja Thoma

EURAC Research

nadja.thoma@eurac.edu

# „Schon als sie im Mutterbauch war, sprach ich mit ihr“ – Displaying ‚Good‘ Parenthood im Kontext familiärer Mehrsprachigkeit

Yasemin Uçan

**Zusammenfassung:** In Anbetracht des Leitbildes einer aktiven Elternschaft ist für Familien im Kontext von Migration eine Kontinuität defizitorientierter Perspektiven hinsichtlich ihrer Erziehungsleistung festzuhalten, in denen u. a. Sprachdefizite und hieraus resultierende Risiken für die Bildungslaufbahn des Kindes problematisiert werden. Vor diesem Hintergrund wird in dem Beitrag ein *Displaying ‚Good‘ Parenthood* von Eltern im Kontext ihrer familiären Mehrsprachigkeit in den Blick genommen. Das Interviewgeschehen wird in diesem Zusammenhang als Teil einer *multiple audiences* (Seymour/Walsh 2013) verstanden, vor dem sich Eltern mit einer ‚guten‘ Elternschaft positionieren (müssen). Herausgearbeitet wird, wie Eltern die familiäre Mehrsprachigkeit und ihren sprachlichen Input als sprachpädagogisch relevant für frühkindliche Bildungsprozesse darlegen und legitimieren. Mit dieser Analyseperspektive können Erzählungen der Eltern zu ihren Erziehungsvorstellungen und -praktiken auch als Positionierung im Diskurs um ‚gute‘ Elternschaft gedeutet werden.

**Schlüsselwörter:** Mehrsprachigkeit, Familie, Eltern, Erziehung, Migration, Doing und Displaying Family

**Title:** “Even when she was in the womb, I spoke to her” – Displaying ‘Good’ Parenthood in the Context of Family Multilingualism

**Abstract:** Against the background of an active parenthood as a guiding societal principle, families in the context of migration are faced with the continuity of deficit-oriented perspectives concerning their parenting performance, which inter alia implies the problematization of supposed language deficits and related risks for the educational attainments of their children. On the basis of methodological reflections on the contextuality of qualitative interviews, the interviewing process itself is understood in this article as part of multiple audiences (Seymour/Walsh 2015) in front of whom parents position themselves in the context of displaying ‘good’ parenthood with an active parenthood. The article shows how parents present and legitimize their language input and familial multilingualism as pedagogically relevant for early-childhood educational processes. With this perspective of analysis, parents’ narratives about their parental beliefs and practices can also be interpreted as a positioning in the discourse about ‘good’ parenting.

**Keywords:** Multilingualism, Family, Parents, Parenting, Migration, Doing and Displaying Family

## 1 Einleitung

Die Erziehungsleistung von Eltern steht seit den 2000er Jahren vor dem Hintergrund einer Re-Familialisierung unter einer besonderen öffentlichen Aufmerksamkeit. Kennzeichnend für diese Re-Familialisierung ist, dass die Verantwortlichkeit für Erziehungsaufgaben, wie z. B. die frühkindliche Förderung sowie schulischer Erfolg, von staatlicher Seite (wieder) zunehmend in die Familie verlagert und Eltern in ihrer Eigenverantwortung aufgerufen werden (Oelkers/Richter 2009; Betz/de Moll/Bischoff 2013): In politischen Dokumenten, wie z. B. in Familienberichten, Kinder- und Jugendberichten, wird hierbei das Leitbild<sup>1</sup> einer aktiven und verantworteten Elternschaft etabliert; demnach werden Eltern als Akteur:innen der Bildung ihrer Kinder adressiert (vgl. z. B. BMFSFJ 2005: 252), wonach sie dem Kind stets Lern- und Entwicklungsanlässe bieten und zu Bildungsexpert:innen werden sollen (vgl. Lange/Thiessen 2018). Familien im Kontext von Migration stehen in diesem Zusammenhang unter einer besonderen öffentlichen Beobachtung; sie werden spezifisch durch Bildungs- und Integrationspolitik adressiert und entlang von bildungs- und integrationsbezogenen Indikatorensets bewertet (vgl. Krüger-Potratz 2013; Westphal/Otyakmaz/Uçan 2020). Beobachtbar ist hier eine Kontinuität defizitorientierter Perspektiven: Eltern ‚mit Migrationshintergrund‘ werden – neben jenen unter Armutbedingungen – als diejenigen betrachtet, die den Vorstellungen ‚guter‘ Elternschaft nicht entsprechen (vgl. Betz/de Moll/Bischoff 2013) und folglich als Adressat:innen kompensatorischer früher Förderung angesprochen werden (vgl. Gomolla/Kollender 2019; Otyakmaz/Westphal 2018, Diehm 2016).

Qualitative Interviewstudien mit Eltern konstatieren, dass sich politisch verbreitete Leitbilder ‚guter‘ Elternschaft in den Aushandlungen der Eltern über Elternschaft niederschlagen, als Bezugsrahmen für die Bewertung der eigenen elterlichen Erziehungsleistung gelten und z. T. konfliktvoll mit den eigenen Vorstellungen erlebt werden können (Betz/Bischoff/Kayser 2017; Westphal/Motzek/Otyakmaz 2017).

Im Zuge dieser bildungs- und integrationspolitischen Adressierungen lässt sich ferner eine Verschränkung von Erziehungs- und Sprachbildungsprogrammen erkennen: Eine Reihe von Elternbildungsprogrammen adressiert explizit Eltern in ‚Migrationsfamilien‘, um die elterliche Erziehungscompetenz und gleichzeitig die sprachliche Entwicklung des Kindes zu stärken (vgl. dazu Springer 2011). Erziehung und Elternschaft sind somit gerahmt durch normative Fragen darüber, was eine ‚gute‘ und ‚richtige‘ Erziehung des Kindes ausmacht, wobei sich eine Verknüpfung von einem ‚richtigen‘ Spracherwerb des Kindes mit Vorstellungen ‚guter‘ Elternschaft erkennen lässt.

Für familiäre Mehrsprachigkeit lässt sich in der pädagogischen Praxis eine widersprüchliche Situation festhalten: Auf der einen Seite wird in pädagogischen Kontexten und auf bildungsprogrammatischer Ebene die ‚Muttersprache‘ als wichtige Ressource und bedeutend für die Identitätsentwicklung (vgl. Dirim/Heinemann 2016) bzw. mit einer Forderung

1 In Anlehnung an Diabeté und Lück (2014: 56) werden Leitbilder verstanden als „ein Bündel aus kollektiv geteilten bildhaften Vorstellungen des ‚Normalen‘, das heißt von etwas Erstrebenswertem, sozial Erwünschtem und/oder mutmaßlich weit Verbreitetem, also Selbstverständlichem.“ Gesellschaftspolitische Debatten um ‚richtige‘ Elternschaft und Erziehung und ihre Festschreibung auf politischer Ebene, z. B. in Form von Gesetzgebung oder politischen Dokumenten, werden als wirkungsvoll auf die Haltung gegenüber und den Umgang mit Eltern seitens z. B. pädagogischer Fachkräfte, auf die Gestaltung von Familie als Erziehungs- und Bildungsort sowie auf die Selbstwahrnehmung und das Handeln von Eltern bestimmt (vgl. dazu Betz/de Moll/Bischoff 2013). Leitbilder ‚guter‘ Elternschaft werden somit „diskursiv-textuell sowie durch soziale und pädagogische Praktiken“ hervorgebracht (ebd.: 72).

nach Anerkennung und Förderung der kindlichen Mehrsprachigkeit diskutiert (vgl. Zettl 2019). Doch finden diese wertschätzenden Perspektiven in Einrichtungen der Frühpädagogik der Frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) kaum Berücksichtigung (Lengyel 2017); stattdessen dominieren monolinguale Normvorstellungen (Roth 2013; Gogolin 1994) und die kindliche Mehrsprachigkeit unterliegt vielfach Abwertungs- und Normierungspraktiken (vgl. Braband 2019; Zettl 2019; Panagiotopoulou 2017; Thomauske 2017).

Vor diesem skizzierten Hintergrund geht der vorliegende Beitrag auf Grundlage einer qualitativen Interviewstudie der Frage nach, inwiefern und auf welche Weise Eltern mit einer familiären Migrationsbiografie aus der Türkei eine aktive Elternschaft in Verbindung mit einer ‚guten‘ Mehrsprachigkeit herstellen. Ich beziehe mich theoretisch auf das Konzept des *Displaying ‚Good‘ Parenthood* als Teil eines *Displaying Family* (Finch 2007), die mit methodologischen Reflexionen hinsichtlich qualitativer Interviews zusammengebracht werden. Der Beitrag knüpft an Ergebnisse meiner Dissertationsstudie „Erziehungsziel Mehrsprachigkeit – Eine qualitative Studie zu Erziehung und Elternschaft im Kontext von Migration“ (Uçan 2022) an, in der elterliche Erziehungsvorstellungen zum frühkindlichen Mehrsprachenerwerb (de Houwer 1999) sowie Erwartungen an Einrichtungen der FBBE hinsichtlich sprachlicher Bildung untersucht wurden<sup>2</sup>. Die Ausführungen der Eltern über ihre Erziehungsvorstellungen werden in diesem Beitrag als eine Herstellung ‚guter‘ Elternschaft in der Interviewsituation gedeutet.

## 2 Forschungstand zu Elternperspektiven auf familiäre und kindliche Mehrsprachigkeit

Untersuchungen, die sich mit den Perspektiven von Eltern hinsichtlich familiärer Mehrsprachigkeit beschäftigen, sind in Deutschland noch marginal vorhanden.

Im Rahmen einer frühen qualitativen Untersuchung halten Neumann und Popp (1993)<sup>3</sup> fest, dass die nichtdeutsche Familiensprache von mehrsprachigen Eltern als „unhinterfragte Selbstverständlichkeit“ (ebd.: 42) dargelegt wird, doch ihre an der Mehrsprachigkeit orientierte Perspektive dem monolingualen Habitus der Schule in Deutschland entgegensteht. Gleichzeitig weisen sie jedoch einen Konsens mit dem Leitbild der *öffentlichen* Einsprachigkeit auf und die einsprachige Ausrichtung der Schule wird von ihnen kaum in Frage gestellt (ebd.: 48). Dies wird von den Autorinnen mit Blick auf die soziale Position und einem fehlenden Anspruchsbewusstsein auf Seiten der Eltern erklärt.

Aktuelle (Dissertations-)Studien zur familiären Mehrsprachigkeit fokussieren v.a. die Phase der frühen Kindheit. Braband (2019) zeigt mittels qualitativer Interviews mit fünf Eltern unterschiedlicher Sprachgemeinschaften auf, wie sich Eltern mit dem Eintritt des Kindes in die Kita damit konfrontiert sehen, dass das Kind die nichtdeutsche Familiensprache nicht mehr aktiv nutzt und sie aktive Strategien zum Erhalt der nichtdeutschen Familiensprachen,

2 Die Dissertationsstudie wurde als Teil des Forschungsprojekts „Frühe Kindheit, Entwicklung und Erziehung von Eltern in und aus der Türkei“ an der Universität Kassel durchgeführt. Für weitere Ergebnisse der Studie siehe Otyakmaz/Westphal (2018); Westphal et al. (2017; 2020).

3 Bei der Untersuchung handelt es sich um eine Teilstudie der Studie „Großstadt-Grundschule“ (Gogolin/Neumann 1997).

wie u. a. Vorlesen, Nutzung von Medien, darlegen (ebd.: 206). Doch wird die Dominanz der deutschen Sprache auch in der Familie fortgesetzt, was von der Autorin dahingehend interpretiert wird, dass Eltern „die hierarchische Sprachenordnung der Kita übernehmen“ (ebd.: 216). Auch Thomauske (2017) hält als Ergebnis ihrer Fokusgruppendifkussionen mit Eltern von Kindern in der Kita fest, dass das Nichtsprechenwollen der nichtdeutschen Familiensprachen ein für sie relevantes Thema darstellt und für einige nur „schwer zu ertragen“ ist (ebd.: 168). Gleichzeitig wird der Gebrauch anderer Sprachen als die der Bildungsinstitution auf die Familie beschränkt, womit sich für die Autorin eine monolinguale Norm „auf de facto Sprach(en)politik und -praktiken sowohl in der Einrichtung als auch im privaten Kontext“ abbilden lässt (ebd.: 194).

Für die bisher dargelegten Studien lässt sich festhalten, dass die elterlichen Perspektiven v. a. mit Blick auf die einsprachige Bildungsinstitution (Kita/Schule) und damit einhergehenden Aushandlungen zwischen der nichtdeutschen sowie deutschen Familiensprache fokussiert werden. Übereinstimmend wird konstatiert, dass die familiäre Erziehung zur Mehrsprachigkeit in einem gegenläufigen Verhältnis zur einsprachigen Ausrichtung der Bildungsinstitution steht. Eine Studie, die dagegen stärker Erziehungsvorstellungen und innerfamiliäre Aushandlungen fokussiert, wird mit der eigenen Dissertationsstudie (vgl. Uçan 2022) zu Eltern mit einer familiären Migrationsbiografie aus der Türkei geliefert. Hier konnte gezeigt werden, dass frühkindliche Erziehungsvorstellungen und erzählte Erziehungspraktiken in Bezug auf Mehrsprachigkeit über migrations- und minderheitenspezifische Lebenslagen und familiäre Dynamiken ausgewiesen sind. Zudem manifestiert sich in den elterlichen Erziehungsvorstellungen eine Verflechtung von normativen Vorstellungen einer ‚guten‘ und aktiven Elternschaft mit solchen über eine ‚gute‘ Mehrsprachigkeit. Im vorliegenden Beitrag soll vor dem Hintergrund methodologischer Reflexionen hinsichtlich qualitativer Interviewstudien untersucht werden, inwiefern und auf welche Weise die Ausführungen der Eltern als ein *Displaying ‚Good‘ Parenthood* verstanden werden können.

### 3 Theoretische und methodologische Verortung

Um der Frage nachzugehen, wie Eltern eine ‚gute‘ Elternschaft im Kontext familiärer Mehrsprachigkeit darlegen und ihre familiäre Sprachpraxis legitimieren, wird im Folgenden das theoretische Konzept des *Doing and Displaying Family* mit methodologischen Reflexionen der qualitativen Sozialforschung zu Interviews zusammengeführt.

#### 3.1 Doing und Displaying Family

Mit dem in der Familienforschung entwickelten handlungstheoretischen Konzept des *Doing and Displaying Family* (Finch 2007; Seymour/Walsh 2013) wird argumentiert, dass Familien sich über alltägliche Praktiken herstellen und legitimieren. Sich verändernde gesellschaftliche Rahmenbedingungen sowie die an Familie herangetragenen Erwartungen, z. B. bezüglich frühkindlicher Erziehung und Bildung (vgl. Kapitel 1), führen, so Jurczyk (2018: 146), zu einem *Doing Family*, wonach Familie „alltäglich und im Lebensverlauf immer wieder hergestellt, praktiziert (d. h. vollzogen), angepasst und ggf. verändert werden muss“. Vor dem

Hintergrund pluraler Lebens- und Familienformen argumentiert Finch (2007) darüber hinaus, dass Familie nicht nur über alltägliche Praktiken hergestellt, sondern diese Praktiken gegenüber relevanten Anderen (*relevant audiences*) dargestellt sowie von diesen verstanden und anerkannt werden müssen. Für eine differenzierte Analyse dieser Inszenierung nutzt sie das Konzept des *Displaying Family* und definiert es als „the process by which individuals, and groups of individuals, convey to each other and to relevant others that certain of their actions do constitute ‘doing family things’ and thereby confirm that these relationships are ‘family’ relationships“ (ebd.: 67). Das *Displaying Family* beinhaltet somit das *Doing* und schließt darüber hinaus die Darstellung gegenüber relevanten Anderen ein. Die Notwendigkeit eines *Displaying Family* ist zwar für alle Familien gegeben, jedoch sind diejenigen, die den Vorstellungen einer Normfamilie nicht entsprechen, auf besondere Weise dazu herausgefordert (ebd.: 71 f.).

Darauf weisen auch Seymour und Walsh (2013) hin, die für Familien im Kontext von Migration eine besondere Intensität des *Displaying Family* festhalten. In einer Interviewstudie in Nordengland mit 13 Familien halten die Autorinnen fest, dass Familien im Kontext von Migration und Flucht ein *Displaying Family* hinsichtlich der Erwartungen der Mehrheitsgesellschaft ausrichten, wobei diese mit Erwartungen der transnationalen Familie konfliktieren können (ebd.: 696). Das *Displaying Family* im Kontext von Migration findet folglich sowohl vor lokalen als auch vor transnationalen Anderen statt, sodass von *multiple audiences* gesprochen wird. In der oben genannten Studie konstatiert Walsh (2018) zudem ein *Displaying Family* hinsichtlich des familiären Sprachgebrauchs. Die interviewten Eltern ziehen familiäre Gründe heran, z. B. eine bessere Durchsetzung von Regeln, um den Gebrauch der nicht-englischen Familiensprachen zu begründen und somit vor dem Hintergrund mehrheitsgesellschaftlicher Erwartungen des Englischgebrauchs zu legitimieren (ebd.: 77). Ebenso wird der familiäre Gebrauch des Englischen seitens der Familien thematisiert, um eigene Anpassungsleistungen zu unterstreichen. Bedeutsam scheint hier, dass sich Familien hinsichtlich ihrer Ausgangslagen und Ressourcen unterscheiden, sodass die Intensität des *Displaying Family* gegenüber der Mehrheitsgesellschaft nicht im gleichen Maße ausgeübt werden kann; so z. B. weniger von Familien mit geringeren Englischkenntnissen (ebd.: 80).

Im Rahmen von *Doing* und *Displaying Family* wird in der Forschung ebenso explizit auf Elternschaft Bezug genommen, die vor dem Hintergrund der an sie gestellten Anforderungen zu einer „aufwendigen und reflexiven Gestaltungsleistung“ wird (Jurczyk 2018: 161).

Mit der Perspektive des *Displaying ‚Good‘ Parenthood* als Teil des *Displaying Family* analysieren Kaufman und Grönlund (2021) in einer vergleichenden Interviewstudie in Großbritannien und Schweden die Herstellung von Elternschaft. Die Autorinnen argumentieren, dass sich wohlfahrtsstaatliche Rahmenbedingungen, wie Familien- und Arbeitsmarktpolitik, in den Aushandlungen von Eltern hinsichtlich Elternschaft und partnerschaftlicher Arbeitsteilung niederschlagen. Sie konstatieren, dass Väter in Schweden – mit einer hohen Lohnersatzleistung sowie der breiten Verfügbarkeit der institutionellen Kindertagesbetreuung – die Inanspruchnahme längerer Elternzeit in den Interviews anführen, um eine involvierte und ‚gute‘ Vaterschaft sowie egalitäre Arbeitsteilung darzulegen. Väter in Großbritannien – mit geringen Lohnersatzleistungen in der Elternzeit und geringerer Verfügbarkeit an Betreuungsplätzen – definieren hingegen ‚gute‘ Vaterschaft über eine kürzere Inanspruchnahme und längerer Erwerbsarbeit, um die Familie finanziell abzusichern und somit der Partnerin eine längere Elternzeit zu ermöglichen (ebd.: 220 f.). Das *Displaying ‚Good‘ Parenthood* der Eltern wird somit vor dem Hintergrund politischer Adressierungen in

Form von z. B. Gesetzgebungen in der Familienpolitik gedeutet, mit denen Leitbilder ‚guter‘ Elternschaft etabliert werden sollen.

Westphal, Motzek und Otyakmaz (2017) zeigen im Rahmen der Studie „Frühe Kindheit, Entwicklung und Erziehung aus Sicht von Eltern in und aus der Türkei“ die Relevanz eines *Displaying ‚Good‘ Parenthood* für Familien im Kontext von Migration in Deutschland auf und legen dar, wie eine Mutter über ‚Fehler‘ in der Erziehung ihres ersten Kindes reflektiert, welches sie nicht in dem Maße gezielt gefördert hat wie ihre nachfolgenden Kinder. Sie zieht in dem Interview vielfältige Begründungen heran, wie fehlende Ressourcen sowie ihre Wahrnehmung eines gesellschaftlichen Wandels von Kindheit und Erziehung, der einhergeht mit einem Wandel ihrer eigenen Erziehungsvorstellungen (ebd.: 152). Es zeigt sich im Interview eine Annäherung an das Ideal der aktiven und verantwortungsvollen Mutterschaft, was als ein *narratives Displaying* gegenüber den Forschenden interpretiert wird. Die Notwendigkeit des *Displaying ‚Good‘ Parenthood* wird auch hier mit Blick auf politische Adressierungen und somit „als eine Reaktion auf eine Re-Familialisierung von Verantwortung und einem damit einhergehenden Optimierungsdruck“ (ebd.: 154) gedeutet.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich Eltern – vor allem jene, die die den Vorstellungen einer ‚Normfamilie‘ nicht entsprechen, – vor dem Hintergrund politischer Adressierungen und bestehender normativer Leitbilder um Elternschaft dazu aufgefordert sehen, eine ‚gute‘ Elternschaft herzustellen. Für Familien im Kontext von Migration konstatieren qualitative Studien dabei die Auseinandersetzung der Eltern mit mehrheitsgesellschaftlichen Erwartungen, auch hinsichtlich des familiären Sprachgebrauchs.

### 3.2 Qualitative Interviews als Anlass zum *Displaying ‚Good‘ Parenthood*

Qualitative (Leitfaden-)Interviews sind zu verstehen als eine Interaktions- und Kommunikationssituation, „in der unter den konkreten Bedingungen des Settings, der Interaktionsdynamik und des persönlichen Verständigungsprozesses zwischen den am Interview Beteiligten eine spezifische, kontextgebundene Version einer symbolischen Welt erzeugt wird“ (Helffrich 2019: 671), sodass es kein Interview losgelöst seiner Generierungsbedingungen geben kann (ebd.). Darüber hinaus bestimmt die soziale Position der Forschenden, den Forschungs- und Erkenntnisprozess mit (vgl. Breuer 2003). Ausgehend also von einem Verständnis qualitativer Forschung, in dem alle Beteiligten in einem Ko-Konstruktionsprozess Sinn und Bedeutung aushandeln, plädiert Deppermann (2013: 5 f.) dafür, qualitative Interviews als Interaktionsereignisse und den Forschungsprozess als Gegenstand der Analysen zu verstehen. Breuer (2003: 26) spricht in diesem Zusammenhang auch von einem „dezentrierten und selbstreflexiven Standpunkt“.

Diese Überlegungen sind für den vorliegenden Beitrag von zentraler Bedeutung: Hierbei ist zunächst auf das unter Kapitel 1 dargelegte Leitbild ‚guter‘ Elternschaft zu verweisen, wonach Eltern eine bedeutsame Rolle für die Ausgestaltung der ‚richtigen‘ Erziehung und Bildung des Kindes diskursiv zugewiesen wird und im Zuge dessen die Erziehungs- und Bildungsleistungen von Eltern im Kontext von Migration als defizitär betrachtet werden. Werden qualitative Interviews als durch bestimmte Kontextbedingungen sowie die Interaktion zwischen Forschenden und Teilnehmenden beeinflusst verstanden, so ist auch für das Interviewgeschehen im Rahmen der Studie zu Erziehung im Kontext von Migration anzunehmen,

dass diese durch Leitbilder ‚guter‘ Elternschaft sowie durch monolinguale Normvorstellungen gerahmt sind.

Ausgehend von den hier dargelegten Überlegungen liegt diesem Beitrag somit die Annahme zugrunde, dass durch den gesellschaftlichen Kontext sowie durch die Anlage der Studie das Interviewgeschehen selbst als Teil der *multiple audiences* zu verstehen ist. Die Interviews im Rahmen der Studie stellen somit einen Anlass für eine Herstellung ‚guter‘ Elternschaft, also ein *narratives Displaying ‚Good‘ Parenthood* auf Seiten der Eltern, dar.

## 4 Perspektiven auf elterliche Erziehung zur Mehrsprachigkeit

Im Folgenden werden die Datengrundlage sowie das methodische Vorgehen der Studie vorgestellt. In der anschließenden Analyse wird entlang von Kategorien aufgezeigt, wie ein *narratives Displaying ‚Good‘ Parenthood* der Eltern im Kontext familiärer Mehrsprachigkeit hergestellt wird.

### 4.1 Datengrundlage und methodisches Vorgehen

Datengrundlage des vorliegenden Beitrags stellen 40 problemzentrierte Interviews (Witzel 2000) mit Müttern und Vätern mit einer familiären Migrationsbiografie aus der Türkei der ersten und zweiten bzw. dritten Migrationsgeneration mit Kindern zwischen zwei und fünf Jahren dar.<sup>4</sup> Der Interviewleitfaden beinhaltete Fragen zu verschiedenen Themen in Hinblick auf frühkindliche Erziehung, u. a. zu Erziehungszielen, Alltagsroutinen und zur familiären Förderung. Es wurden offene, erzählgenerierende Fragen gestellt, sodass die teilnehmenden Eltern ihre eigenen Schwerpunktsetzungen vornehmen konnten; das bedeutet, dass sie z. B. nicht nach konkreten Förderaktivitäten wie dem Vorlesen oder ihrer Mehrsprachigkeit gefragt wurden. Die Eltern erhielten vorab (per Anschreiben) die Information, dass sich das Forschungsprojekt für die persönliche Sicht von Eltern aus der Türkei auf frühkindliche Erziehung interessiert. Die Interviews wurden in deutscher und türkischer Sprache geführt.

Die Interviews wurden fallübergreifend nach der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016) ausgewertet. Dabei wurde eine deduktiv-induktive Kategorienbildung verfolgt: Zunächst wurden Passagen, in denen Eltern explizit sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit thematisieren, gemäß der Fragestellung der Arbeit nach den Erziehungsvorstellungen sowie Erwartungen an Einrichtungen der FBBE kodiert und im Laufe des Auswertungsprozesses induktiv am Material um weitere Themen und Argumente ausdifferenziert. Nach dem Kodierprozess fand weiterhin eine intensive Auseinandersetzung mit den Erzählpassagen statt, sodass insgesamt die interaktive Form der Entstehung der Kategorien, an den Text herangetragenem Vorwissen sowie Differenzen und Irritationen im Verstehensprozess Berücksichtigung finden konnten (ebd.: 18 ff.). Kategorien werden somit als Ausdruck der Kontextualität und Situativität des Forschungsprozesses definiert (vgl. Ruin 2019). Diesem Verständnis folgend werden die gebildeten Kategorien als flexibel, nicht-starr und stärker situativ sowie als Ausdruck (m)einer (Re-)Konstrukteur:innen- sowie Beobachter:

4 Dabei handelt es sich immer um eine Mutter oder einen Vater aus einer Familie; das bedeutet, dass aus einer Familie nicht zwei Elternteile interviewt wurden.

innenperspektive verstanden. Für die vorliegende Studie ist in diesem Zusammenhang darauf hinzuweisen, dass die Interviewpartner:innen als „Eltern aus der Türkei“ adressiert wurden, die im öffentlichen Diskurs mit negativen Zuschreibungen behaftet sind. So sind die im Folgenden vorgestellten Kategorien auch als Ausdruck dieser Zuschreibungen in der Studie und im konkreten Interviewgeschehen zu lesen.

#### 4.2 *Displaying ‚Good‘ Parenthood* im Kontext familiärer Mehrsprachigkeit

Im Folgenden werde ich das narrative *Displaying ‚Good‘ Parenthood* der Eltern hinsichtlich der familiären Mehrsprachigkeit ausführen. Die Ausführungen werden entlang von Kategorien gegliedert, die ich als Ausdruck ebendieser narrativen Darstellungen verstehe. Hierfür wird erstens dargelegt, welche sprachpädagogische Bedeutung Eltern der nichtdeutschen Familiensprache als ‚Muttersprache‘<sup>5</sup> zuweisen; zweitens, wie der sprachliche Input aus Sicht der Eltern gestaltet werden sollte; drittens werden die in der familiären Mehrsprachigkeit verorteten Spannungen aufgezeigt. An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass weitere Kategorien vorhanden sind, in denen sich ein *Displaying ‚Good‘ Parenthood* erkennen lässt, z. B. in der Darlegung regelmäßiger Vorlese- und Erzählpraktiken, die aus Platzgründen nicht weiter vertieft werden können.

##### 4.2.1 Sprachpädagogische Bedeutsamkeit der nichtdeutschen Familiensprache als ‚Muttersprache‘

Eltern legen vielfältige Begründungen dar, warum in der Familie die nichtdeutsche(n) Familiensprache(n) an das Kind weitergegeben wird (vgl. ausführlich Uçan 2022: 179 ff.). Die spracherwerbstheoretische Relevanz der ‚Muttersprache‘ stellt eine Begründung dar, die Eltern, überwiegend der ersten Migrationsgeneration, heranziehen, um die ‚einsprachige‘<sup>6</sup> familiäre Sprachpraxis in der nichtdeutschen Familiensprache zu begründen. Demnach wird der frühkindliche Erwerb der ‚Muttersprache‘ als grundlegend für den darauf aufbauenden Erwerb der deutschen Sprache, häufig in Rahmen der FBBE, definiert. Dies wird an der folgenden Interviewpassage eines Vaters deutlich:

B: Zunächst einmal hat es für ihr Deutschlernen viele Vorteile, weil wir hatten uns auch mit den Lehrern im Kindergarten gesprochen, bei den anderen Kindern vorher, sie haben uns gesagt: ‚Das halbgare Deutsch, was sie Zuhause lernen, strengt die Kinder sehr an, wenn sie in den Kindergarten kommen. Und wenn Sie zu Hause Türkisch beibringen, ist es für uns, wenn es kommt, einfacher, Deutsch beizubringen‘, haben sie gesagt. Das haben wir bei unseren anderen Kindern wirklich erlebt. Heute lernen meine Kinder Türkisch wirklich auf eine sehr ordentliche Art, und den Vorteil davon, fangen sie an, im Kindergarten zu sehen, fangen sie an, im Kindergarten zu sehen, also im

- 5 Die Bezeichnung ‚Muttersprache‘ steht im wissenschaftlichen Diskurs vielfach in der Kritik: Verweist sie auf ein ‚Hineingeborenssein eines Sprechers/einer Sprecherin in eine ‚Sprachgemeinschaft‘ [...], erfüllt [sie] außerdem die Funktion einer Biologisierung der Vorstellung von Sprache und Sprachaneignung, die als organischer, körperlicher, natürlicher Vorgang gedacht wird“ (Knappik 2016: 231). Da es sich jedoch um einen von den Eltern verwendeten Begriff handelt, wird er von mir als Zitat aufgegriffen und gleichzeitig in Anführungszeichen gesetzt.
- 6 Im Rahmen der Studie zeigt sich, dass sich die familiäre Sprachpraxis durch eine Mehrsprachigkeit auszeichnet, auch wenn sie zunächst in den Interviews als einsprachig Türkisch dargelegt wird, daher wird auch dieser Begriff in Anführungszeichen gesetzt.

gesamten Leben, denn es ist immer eine Sprache ein Mensch, das wissen Sie.“ (Übersetzung) (Semih Pinar,<sup>7</sup> Vater, 1. Migrationsgeneration)

Der Vater führt mit Bezug auf spracherwerbstheoretische Überlegungen die Vorteile einer Erziehung der Tochter in der ‚Muttersprache‘ Türkisch für den Erwerb der deutschen Sprache aus. In diesem Zusammenhang werden Absprachen mit pädagogischen Fachkräften hinsichtlich einer mehrsprachigen Erziehung aufgezeigt: Es wird explizit dazu aufgefordert, die familiäre Sprachpraxis auf die nichtdeutsche Familiensprache zu beschränken, mit der Begründung, dass in der Familie aufgrund defizitärer Deutschsprachkenntnisse kein angemessener Deutscherwerb geleistet werden könne. Diese defizitorientierte Sichtweise wird vom Vater nicht in Frage gestellt. Vielmehr habe sich diese Arbeitsteilung bei seinen vorherigen Kindern bewährt und solle so auch für die Tochter beibehalten werden. Die Familie wird somit als verantwortlich für die Weitergabe der ‚Muttersprache‘ betrachtet, wodurch gleichzeitig die Gelingensbedingungen für die sprachpädagogische Arbeit der Kita geschaffen werden sollen. Hier zeigt sich zum einen eine Übernahme defizitorientierter Perspektiven, zum anderen können die Absprachen mit den pädagogischen Fachkräften auch als *Entlastung* interpretiert werden, die familiäre Erziehung auf die nichtdeutsche Familiensprache beschränken zu dürfen und gleichzeitig zum Deutscherwerb beizutragen.<sup>8</sup>

Dieses Beispiel verdeutlicht, wie Eltern, v. a. der ersten Migrationsgeneration, die sowohl von anderen als auch sich selbst wenig Kenntnisse im Deutschen zuschreiben, die spracherwerbstheoretische Bedeutung der ‚Muttersprache‘ heranziehen, um einen im mehrheitsgesellschaftlichen Diskurs als hochwertig anerkannten ‚muttersprachlichen‘ Input darzulegen. Diese ‚muttersprachliche‘ Sprachpraxis in der Familie wird als absichtsvoll und sprachpädagogisch relevant für das Kind hervorgehoben, wobei diesbezüglich ebenso partnerschaftliche Aushandlungen mit pädagogischen Fachkräften dargelegt werden. Vor dem Hintergrund bildungspolitischer und frühpädagogischer Debatten, die auf der einen Seite die Bedeutung eines anregungsreichen (mutter-)sprachlichen Umfeldes in der Familie hervorheben und auf der anderen Seite familiäre Mehrsprachigkeit als Risikofaktor für die Bildungslaufbahn des Kindes markieren, wird mit dieser Begründung die Möglichkeit eröffnet, die eigene Erziehungsleistung als sprachpädagogisch bedeutsam darzulegen. Die von den Eltern angeführten Begründungen betten sich somit in das Leitbild einer aktiven Elternschaft ein und lassen sich als ein *Displaying ‚Good‘ Parenthood* vor dem Hintergrund dominanter Diskurse über eine risikobehaftete migrationsbedingte Mehrsprachigkeit interpretieren. Deutlich wird, dass es sich bei der Erziehung in der nichtdeutschen Familiensprache, anders als in der Studie von Neumann und Popp (1993: 42), um keine „unhinterfragte Selbstverständlichkeit“ mehr handelt, sondern von Eltern auf vielfältige Weise begründet und somit legitimiert werden muss. Mit dem im vorliegenden Beitrag eingenommenen Analyserahmen des *Displaying ‚Good‘ Parenthood* können die Ausführungen der Eltern über ihre Erziehungsvorstellungen zum frühkindlichen Mehrsprachenerwerb ferner als eine Positionierung im Diskurs gedeutet werden.

7 Bei allen Namen handelt sich um Pseudonyme.

8 Im weiteren Verlauf des Interviews zeigt sich allerdings, dass sich seine Partnerin mit den älteren Kindern ebenso auf Deutsch unterhält, um ihnen z. B. bei den Hausaufgaben zu helfen. Deutlich wird somit eine flexible und fluide familiäre Mehrsprachigkeit, die den elterlichen und kindlichen Bedürfnissen entsprechend gestaltet wird (vgl. Uçan 2022: 202 f.).

#### 4.2.2 Gestaltung des sprachlichen Inputs seitens der Eltern

Der Einfluss des elterlichen Sprechens auf den kindlichen Mehrsprachenerwerb zeigt sich in der hier zugrunde gelegten Studie als ein Thema, mit dem sich Eltern im Zuge der familiären Erziehung auseinandersetzen. Die interviewten Mütter und Väter erzählen in dem Zusammenhang von ihren Reflexionen nicht nur über die in der Familie verwendeten Einzelsprachen wie Deutsch, Türkisch usw., sondern auch über die Ausgestaltung des sprachlichen Inputs in der Eltern-Kind-Interaktion. Diese Auseinandersetzungen betreffen zum einen den Sprachstil im Allgemeinen und zum anderen die Merkmale entlang der einzelnen Familiensprachen.

Einige Eltern heben in den Interviews hervor, dass sich die Eltern-Kind-Interaktion in der Familie durch eine partnerschaftliche Kommunikation auf Augenhöhe und einen anspruchsvollen Input auszeichnet, der die Grundlage für einen guten Mehrsprachenerwerb des Kindes darstellt. Dies wird am folgenden Beispiel deutlich:

B: Nein. Schon als sie im Mutterbauch war, sprach ich mit ihr. Meiner Tochter habe ich nie- (...) ich habe alles mit dem Namen genannt; wenn es Wasser war, Wasser; wenn es Eier waren, Eier, wenn es ein Teller war, Teller, wenn es ein Löffel war, Löffel. Aber es gibt auch Mütter, zu Eiern, Gaga. ‚Möchtest du Gaga essen?‘, sagen Wasser, sie will sagen ‚Wasser trinken‘, ‚Möchtest du Brm trinken‘, sagen sie. Immer habe ich mit ihr geredet, IMMER habe ich mit ihr geredet. Dass sie so früh angefangen hat zu sprechen, ist meiner Aufmerksamkeit und der meines Mannes geschuldet. (Übersetzung) (Ela Karadağ, Mutter, 1. Migrationsgeneration)

Die interviewte Mutter begründet die vorangeschrittene sprachliche Entwicklung ihrer Tochter explizit mit ihrem eigenen Erziehungs- und Sprachhandeln. Der eigene sprachliche Input wird zum einen als sprachpädagogisch bedeutsam für die sprachliche Entwicklung der Tochter hervorgehoben und zugleich zeigt sich eine Pädagogisierung der Mutter-Kind-Beziehung, indem bereits die Schwangerschaft als Ort des Lernens präsentiert wird, der von der Mutter aktiv gestaltet wird.

Ihren konkreten Sprachstil hebt die Mutter darüber hinaus als sprachlich korrekt hervor, wobei sie sich gleichzeitig von einer um Komplexität reduzierten Sprache deutlich abgrenzt. Den Gebrauch einer Art ‚Baby-/Kindersprache‘ wird anderen Müttern zugeschrieben, dem der eigene anspruchsvolle Sprachstil entgegengesetzt wird. Deutlich wird ein *Displaying ‚Good‘ Parenthood* in Form einer Selbstpräsentation als aktive Gestalterin eines anreicherungreichen sprachlichen Umfeldes des Kindes.

Neben der Vorstellung eines anspruchsvollen Inputs werden in den Interviews auch Merkmale genannt, durch die sich der familiäre sprachliche Input entlang der Einzelsprachen, Deutsch und Türkisch, auszeichnen soll. Die Auseinandersetzung mit verschiedenen sprachlichen Varietäten für die familiäre Sprachpraxis wird am folgenden Beispiel eines Vaters deutlich:

B: Ja, also wir haben nichts Negatives. Ich sehe Kinder, türkische Mädchen, die sprechen nur Deutsch und bei meinem Sohn ist halt nicht so, der spricht Türkisch, nur Türkisch, wenn wir zusammen sind und das war's. [I: Mhm] Und das auch wirklich mit dem akzentfreien Türkisch. Die Mutter stammt ja vom Schwarzen Meer und ich aus dem Süd-Osten und da sind die Akzente, also wenn ich mich mit jemandem unterhalte, dann merkt man nicht, ob ich aus Deutschland komme oder wirklich aus Istanbul oder sonstiges. Kann man versuchen, drauf zu achten. (Timur Mazlum, Vater, 2. Migrationsgeneration)

Im vorangegangenen Interview legt der Vater die Familie als Bildungsort für die Familiensprache Türkisch und den öffentlichen Raum für die deutsche Sprache dar. Auf die Nachfrage der Interviewerin, ob diese Trennung gut funktioniere, weist er „Negatives“ zurück und verweist auf einen ‚Sprachverlust‘ der türkischen Sprache bei anderen Mädchen. Den Ge-

brauch der türkischen Sprache seines Sohnes hebt er als akzentfrei hervor und verweist in dem Zusammenhang auf den familiären Herkunftskontext und die damit eingehenden statusniedrigen Akzente. Dem gegenüber definiert der Vater seinen Sprachgebrauch mit Bezug auf eine großstädtische Varietät, sodass diese als eine gehobenere dargestellt wird. Hier zeigt sich die Ablehnung einer migrationsspezifischen Varietät der Familiensprache Türkisch und darüber hinaus der Gebrauch einer gehobenen, großstädtischen Varietät, die als eine bewusste Entscheidung und Disziplinierung des eigenen Sprachgebrauchs bestimmt wird, die einen positiven Einfluss auf die mehrsprachige Entwicklung des Kindes hat. Diese Interviewpassage lässt sich auch vor dem Hintergrund *natio-ethno-lingual*<sup>9</sup> codierter Zugehörigkeiten (Thoma 2018) interpretieren, worin Positionierungen entlang statushoher und -niedriger Sprachvarietäten erkennbar werden, mit denen Eltern sich von einem ‚schlechten‘ Türkischgebrauch abgrenzen.

Für den Großteil der Eltern der Studie lässt sich festhalten, dass sich ein Konsens mit dem gegenwärtigen Leitbild der aktiven Elternschaft zeigt, der auch in weiteren Kategorien, z. B. zu frühkindlichen Vorlese- und Erzählpraktiken (vgl. Uçan 2022: 236 ff.), zum Ausdruck kommt. Neben der Darlegung einer aktiven Gestaltung des eigenen Sprachgebrauchs verdeutlicht sich dies zudem daran, dass sich Eltern vom Sprachstil anderer Familien abgrenzen. Die Eltern-Kind-Interaktion dient somit nicht nur der Verständigung im familiären Alltag, sondern stellt Lernanlässe für das Kind dar und trägt aktiv zur mehrsprachigen frühkindlichen Entwicklung bei.

#### 4.2.3 Familiäre Mehrsprachigkeit in Spannungsverhältnissen

Familiäre Mehrsprachigkeit ist ebenso durch Spannungen gekennzeichnet, die sich aufgrund von normativ gerahmten Vorstellungen zu Erziehung und Sprache sowie der alltäglichen familiären Sprachpraxis ergeben. Der elterliche Sprachgebrauch soll sich gemäß den Vorstellungen der Eltern idealerweise durch einen monolingualen Input sowie durch eine konsequente Trennung nach Personen und Räumen auszeichnen. Demgegenüber wird die eigene alltägliche und gelebte Mehrsprachigkeit als *translingual*<sup>10</sup> und somit als gegenläufig zu diesem Ideal dargelegt. Dies wird an der folgenden Äußerung einer Mutter der zweiten Migrationsgeneration deutlich:

I: Und du hattest gesagt, dass Sude im Kindergarten auch Deutsch lernt. Meinst du, es ist auch die Aufgabe des Kindergartens, sich um die Spracherziehung zu kümmern?

B: Ja, ein Teil schon, auf JEDEN FALL, aber es ist auch wichtig, wenn man zu Hause Deutsch redet. Ich bin so dann sofort fixiert, wenn ich dann nach Hause komme, dann fange ich an Türkisch zu sprechen oder ich rede dann auch gemischt, ne, was auch nicht richtig ist, weiß ich, aber kann ich manchmal nicht verhindern. Aber ich finde, es müssen nicht alles die Erzieher machen. Also es ist nicht alles Erziehers Sachen, dass die halt alles machen müssen. Manche denken/ manche Eltern denken, ja die gehen jetzt die Kinder gehen jetzt in den Kindergarten, die müssen dann alles lernen‘. (Filiz Çağla, Mutter, 2. Migrationsgeneration)

9 Thoma (2018) verwendet diese Bezeichnung in Anlehnung an den von Mecheril (2003) geprägten Begriff der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit, „um stärker auf Sprache als Differenzierungskriterium hinzuweisen“ (ebd.: 14).

10 Das Konzept des Translanguaging (vgl. z.B. Otheguy et al. 2015) dient zur Charakterisierung eines mehrsprachigen Sprachgebrauchs. Demnach haben mehrsprachige Sprecher:innen aus einer Innenperspektive heraus ein Gesamtrepertoire an sprachlichen Mitteln, aus dem sie sich kontextsensibel und sprachenübergreifend bedienen. Damit wird die Abgrenzbarkeit von Einzelsprachen, wie sie auch in vielen Konzepten zur Mehrsprachigkeit, z. B. in der One-Language-One-Person-Methode, zum Ausdruck kommt, zurückgewiesen.

Die Frage, ob Einrichtungen der FBBE für die sprachliche Erziehung im Deutschen zuständig sind, wird von der Mutter zunächst bejaht und die Familie dabei ebenso als verantwortlich dafür bestimmt. Deutlich zeigt sich die Vorstellung einer kooperativen Zusammenarbeit und ausgeglichenen Arbeitsteilung zwischen Familie und Kita, wobei sich auch hier Abgrenzungen von anderen Eltern, die zu viel Verantwortung an die FBBE abgeben, erkennen lassen. Diese Abgrenzungen deute ich als Reaktion auf migrationsbezogene Stereotype um Eltern mit ‚Migrationshintergrund‘, die in öffentlichen sowie fachlichen Debatten als ‚nicht erreichbar‘ hinsichtlich einer Zusammenarbeit mit der Bildungsinstitution gelten. Mit einer Verantwortungsübernahme für die frühkindliche Bildung in Kooperation mit der Einrichtung der FBBE wird dieses Stereotyp im Sinne eines *Displaying ‚Good‘ Parenthood* von der Mutter zurückgewiesen.

An dieser Interviewpassage wird zudem deutlich, dass die Familiensprachen Deutsch und Türkisch nach den Vorstellungen der Mutter konsequent getrennt zu gebrauchen sind, sich ihre alltägliche Sprachpraxis jedoch durch translinguale Praktiken auszeichnet. Ihr elterlicher translingualer Input wird in der Erzählung unmittelbar als „nicht richtig“ bewertet, womit eine Kritik an ihrem eigenen Erziehungs- und Sprachhandeln deutlich wird. Die Mutter präsentiert sich der Interviewerin gegenüber somit als wissend über einen ‚guten‘ Sprachgebrauch und scheint gleichzeitig davon auszugehen, dass die Interviewerin diese Vorstellung und ebenso die Kritik teilt. Deutlich wird, dass die Interviewsituation durch Kontextbedingungen wie Leitbilder ‚guter‘ Elternschaft und monolinguale Normvorstellungen gerahmt ist, die eine Legitimation ihrer von der Normvorstellung abweichenden Sprachpraxis hervorrufen.

Für Eltern mit dem Erziehungsziel der Mehrsprachigkeit lässt sich also eine Diskrepanz zwischen den eigenen Vorstellungen hinsichtlich einer ‚guten‘ familiären Sprachpraxis sowie der alltäglichen Mehrsprachigkeit festhalten. Die Wirkmacht monolingualer Normvorstellungen, wonach Mehrsprachigkeit und Translingualität diskursiv als Abweichung markiert werden und welche sich auch im pädagogischen Umgang mit mehrsprachigen Familien in Bildungsinstitutionen manifestieren, ist für Deutschland vielfach belegt (vgl. auch Gogolin 1994; Panagiotopoulou 2017). Auch internationale Studien zur familiären Mehrsprachigkeit halten konfliktvolle Aushandlungen zwischen normativen Vorstellungen und alltäglichen familiären Sprachpraktiken fest (vgl. z. B. Curdt-Christiansen 2016). Darüber hinaus zeigt sich die Verflechtung normativer Annahmen über eine ‚gute‘ Elternschaft mit solchen über eine ‚gute‘ Mehrsprachigkeit in Erziehungsvorstellungen der Eltern, die von Eltern bearbeitet werden müssen und auch in eine Kritik am eigenen Sprach- und Erziehungsverhalten münden. Im Einklang mit dem Leitbild aktiver Elternschaft stellen translinguale Praktiken für Eltern der Studie nicht nur eine Abweichung von einer monolingualen Norm dar, sondern, so meine Interpretation, auch von einer diskursiv an sie herangetragenen ‚guten‘ Elternschaft.

## 5 Fazit

Für Familien im Kontext von Migration ist eine Kontinuität gesellschaftlicher Defizitzuschreibungen u. a. hinsichtlich ihrer Erziehungsleistung und Mehrsprachigkeit festzuhalten. Vor diesem Hintergrund und ausgehend von methodologischen Reflexionen in Hinblick auf die Kontextgebundenheit qualitativer Interviews wurde das Interviewgeschehen als Teil der

*multiple audiences* (Seymour/Walsh 2013) definiert, vor der Eltern die familiäre Erziehung im Sinne eines narrativen *Displaying ‚Good‘ Parenthood* darlegen und legitimieren.

Anhand der vorliegenden Analysen kann festgehalten werden, dass sich Mütter und Väter in den Interviews als aktive Gestalter:innen des sprachlichen Umfelds des Kindes präsentieren und die familiäre Sprachpraxis als absichtsvoll und sprachpädagogisch bedeutsam darlegen. Beispielhaft wurde aufgezeigt, wie v. a. Eltern der ersten Migrationsgeneration mit (selbst eingeschätzten) wenigen Deutschkenntnissen die Erziehung in der nichtdeutschen Familiensprache als Grundlage für den erfolgreichen Deutscherwerb begründen und so eine im mehrheitsgesellschaftlichen Diskurs anerkannte familiäre Sprachpraxis darlegen.

Im Einklang mit vorherrschenden Leitbildern einer aktiven und verantworteten Elternschaft, wonach elterliches Handeln eine zielgerichtete Förderung des Kindes darstellt (Lange/Thiessen 2018), zeigt sich eine Pädagogisierung des elterlichen Sprechens im Kontext von frühkindlicher Mehrsprachigkeit: Elterliches Sprechen dient nicht nur der Verständigung oder der Gestaltung des familiären Alltags, sondern stellt Lernanlässe für das Kind dar und trägt aktiv zur sprachlichen Entwicklung des Kindes bei (vgl. Uçan 2022: 210 ff.). Vor dem Hintergrund migrationsgesellschaftlicher Sprachverhältnisse (vgl. Dirim 2016) manifestieren sich in den Erzählungen der Eltern zudem Positionierungen hinsichtlich einer natio-ethno-lingualen Zugehörigkeit, in der Abgrenzungsprozesse von statusniedrigen, migrationspezifischen Varietäten des Sprachgebrauchs erkennbar werden.

Diese Darlegung einer ‚guten‘ Elternschaft in Bezug auf die aktive Gestaltung der frühkindlichen Mehrsprachigkeit, die mit Abgrenzungen von ‚anderen‘ Familien einhergeht, wird im vorliegenden Beitrag als Reaktion auf permanente Defizitzuschreibungen und mehrheitsgesellschaftliche Integrationserwartungen gedeutet.

Mit dem Konzept des *Displaying ‚Good‘ Parenthood* können die Erzählungen von Eltern somit neben einer Darlegung ihrer Erziehungsvorstellungen und -praktiken auch als eine Positionierung im Diskurs um ‚gute‘ Elternschaft interpretiert werden. Es ermöglicht somit eine mehrperspektivische, diskursive Sicht auf Elternschaft (Westphal/Motzek/Otyakmaz 2017), mit der die Interaktionsereignisse in den Interviews (Deppermann 2013) als Anstrengungen sowie Bewältigungsleistung der Eltern gegenüber den an sie herangetragenen Erwartungen und Defizitzuschreibungen gedeutet werden können.

## Literatur

- Betz, Tanja/Bischoff, Stefanie/Kayser, Laura B. (2017): Unequal parents’ perspectives on education. An empirical investigation of the symbolic power of political models of good parenthood in Germany. In: Betz, Tanja/Honig, Michael-Sebastian/ Ostner, Ilona (Hrsg.): Parents in the spotlight: Parenting Practices and Support from a Comparative Perspective (Zeitschrift für Familienforschung: Sonderheft 11). Leverkusen: Verlag Barbara Budrich, S. 99–118.
- Betz, Tanja/de Moll, Frederick/Bischoff, Stefanie (2013): Gute Eltern – schlechte Eltern. Politische Konstruktionen von Elternschaft. In: Correll, Lena/Lepperhoff, Julia (Hrsg.): Frühe Bildung in der Familie. Perspektiven der Familienbildung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 69–80.
- Braband, Janne (2019): Mehrsprachigkeit in der Frühpädagogik. Subjektive Theorien von Eltern und Kitafachkräften vor dem Hintergrund migrationsgesellschaftlicher Ordnungen. Bielefeld: transcript Verlag.

- Breuer, Franz (2003): Subjekthaftigkeit der sozial-/wissenschaftlichen Erkenntnisfähigkeit und ihre Reflexion: Epistemologische Fenster, methodische Umsetzung. In: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Research*, 4(2), Art. 25. DOI: <https://doi.org/10.17169/fqs-4.2.698>.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2005): 12. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland und Stellungnahme der Bundesregierung. Berlin.
- Curdt-Christiansen, Xiao Lan (2016): Conflicting language ideologies and contradictory language practices in Singaporean multilingual families. In: *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 37(7), S. 694–709.
- de Houwer, Annick (1999): Environmental factors in early bilingual development: The role of parental beliefs and attitudes. In: *Extra*, Guus/Verhoeven, Ludo (Hrsg.): *Bilingualism and Migration*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, S. 75–95.
- Deppermann, Arnulf (2013): Interview als Text vs. Interview als Interaktion. In: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 14(3), Art. 13. DOI: <https://doi.org/10.17169/fqs-14.3.2064>.
- Diabaté, Sabine/Lück, Detlef (2014): Familienleitbilder – Identifikation und Wirkungsweise auf generatives Verhalten. In: *Zeitschrift für Familienforschung*, 26(1), S. 49–69.
- Diehm, Isabell (2016): Elementarpädagogik. In: Mecheril, Paul (Hrsg.): *Handbuch Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 342–355.
- Dirim, İnci (2016): Sprachverhältnisse In: Mecheril, Paul (Hrsg.): *Handbuch Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 311–325.
- Dirim, İnci/Heinemann, Alisha (2016): Sprachliche Identität. In: *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 24(2), S. 25–31.
- Finch, Janet (2007): Displaying Families. In: *Sociology*, 41(1), S. 65–81.
- Gogolin, Ingrid (1994): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula (1997) (Hrsg.): *Großstadt-Grundschule. Eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Gomolla, Mechtild/Kollender, Ellen (2019): Schulischer Wandel durch Elternbeteiligung? Kontinuität und Neuerhandlungen der Bilder von ‚Eltern mit Migrationshintergrund‘ im politischen Diskurs der BRD. In: *Zeitschrift für Diversitätsforschung und Management*, 4(1–2), S. 28–41.
- Helfferrich, Cornelia (2019): Leitfaden- und Experteninterviews. In: Baur, Nina/Blasius, Jörg (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 669–686.
- Jurczyk, Karin (2018): Familie als Herstellungsleistung. In: Jergus, Kerstin/ Krüge, Jens Oliver/Roch, Anna (Hrsg.): *Elternschaft zwischen Projekt und Projektion*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 143–166.
- Kaufman, Gayle/Grönlund, Anne (2021): Displaying parenthood, (un)doing gender: parental leave, daycare and working-time adjustments in Sweden and the UK. In: *Families Relationships and Societies*, 10(2), S. 213–229.
- Knappik, Magdalena (2016): Disinventing ‚Muttersprache‘. In: Dođmuş, Aysun/Karakaşođlu, Yasemin/ Mecheril, Paul (Hrsg.): *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS, S. 221–240.
- Krüger-Potratz, Marianne (2013): Vier Perspektiven der Beobachtung im Themenfeld Migration – Familie – Bildung. In: Geisen, Thomas/Studer, Tobias/Yildiz, Erol (Hrsg.): *Migration, Familie und soziale Lage*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 13–36.
- Kuckartz, Udo (2016): *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Grundlagentexte Methoden*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Lange, Andreas/Thiessen, Barbara (2018): Eltern als Bildungscoaches? Kritische Anmerkungen aus intersektionalen Perspektiven. In: Jergus, Kerstin/Krüger, Jens Oliver/Roch, Anna (Hrsg.): *Elternschaft zwischen Projekt und Projektion*. Wiesbaden: Springer VS, S. 273–293.

- Lengyel, Drorit (2017): Alltagsintegrierte Sprachbildung im Elementarbereich. In: Becker-Mrotzek, Michael/Roth, Hans-Joachim (Hrsg.): Sprachliche Bildung: Band 1. Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder. Münster, New York: Waxmann, S. 273–286.
- Mecheril, Paul (2003): Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit. Münster/New York: Waxmann.
- Neumann, Ursula/Popp, Ulrike (1993): Spracherziehung in Migrantenfamilien. In: Deutsch Lernen. Zeitschrift für den Sprachunterricht mit ausländischen Arbeitnehmern, 18(1), S. 26–62.
- Oelkers, Nina/Richter, Martina (2009): Re-Familialisierung im Kontext post-wohlfahrtsstaatlicher Transformationsprozesse und Konsequenzen für die Soziale Arbeit. In: Kurswechsel (3), S. 35–46.
- Otheguy, Ricardo/García, Ofelia/Wallis, Reid (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. In: Applied Linguistics Review, 6(3), 281–307.
- Otyakmaz, Berrin Ö./Westphal, Manuela (2018): Kritisch-reflexive Erwartungen von Eltern an die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Kita und Familie im Migrationskontext. In: Thon, Christine/Menz, Margarete/Mai, Miriam/Abdessadok, Luisa (Hrsg.): Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte. Wiesbaden: Springer VS, S. 169–186.
- Panagiotopoulou, Argyro (2017): Mehrsprachigkeit und Differenzherstellung in Einrichtungen frühkindlicher Erziehung und Bildung. In: Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie/Machold, Claudia (Hrsg.): Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmung im (Inter-)Disziplinären. Wiesbaden: Springer VS, S. 257–274.
- Roth, Hans-Joachim (2013): Sprache – Sprechen – Schweigen. Historische und theoretische Positionen zum Verhältnis des Sprechens über sprachliche Vielfalt. In: Roth, Hans-Joachim/Terhart, Henrike/Anastasopoulos, Charis (Hrsg.): Sprache und Sprechen im Kontext von Migration. Wiesbaden: Springer VS, S. 13–42.
- Ruin, Sebastian (2019): Kategorien als Ausdruck einer ausgewiesenen Beobachter\_innenperspektive? Ein Vorschlag für eine qualitativer qualitative Inhaltsanalyse. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 20(3), Art. 37. DOI: <https://doi.org/10.17169/fqs-20.3.3395>.
- Seymour, Julie/Walsh, Julie (2013): Displaying Families, Migrant Families and Community Connectedness: The Application of an Emerging Concept in Family Life. In: Journal of Comparative Family Studies, 44(6), S. 689–698.
- Springer, Monika (2011): Die Parallelisierung von Sprachförderung und Familienbildung. In: Fischer, Veronika/Springer, Monika (Hrsg.): Handbuch Migration und Familie. Grundlagen für die soziale Arbeit mit Familien. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, S. 502–510.
- Thoma, Nadja (2018): Sprachbiographien in der Migrationsgesellschaft. Eine rekonstruktive Studie zu Bildungsverläufen von Germanistikstudent\*innen. Bielefeld: transcript Verlag.
- Thomauke, Nathalie (2017): Sprachlos gemacht in Kita und Familie. Ein deutsch-französischer Vergleich von Sprachpolitiken und -praktiken. Wiesbaden: Springer VS.
- Uçan, Yasemin (2022): Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Eine qualitative Studie zu Erziehung und Elternschaft im Kontext von Migration. Wiesbaden: Springer VS.
- Walsh, Julie (2018): Migrant Family Display: A Strategy for Achieving Recognition and Validation in the Host Country. In: Sociological Research Online, 23(1), S. 67–83.
- Westphal, Manuela/Motzek, Sina/Otyakmaz, Berrin Ö. (2017): Elternschaft unter Beobachtung. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 37(2), S. 142–157.
- Westphal, Manuela/Otyakmaz, Berrin Ö./Uçan, Yasemin (2020): Migration und Familie: Perspektiven auf Erfolg in der Migration. In: Genkova, Petra/Riecken, Andrea (Hrsg.): Handbuch Migration und Erfolg. Wiesbaden: Springer VS, S. 265–281.
- Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 1(1), Art. 22. DOI: <https://doi.org/10.17169/fqs-1.1.1132>.

Zettl, Evamaria (2019): Mehrsprachigkeit und Literalität in der Kindertagesstätte. Wiesbaden: Springer VS.

*Kontakt:*

Dr. Yasemin Uçan

Universität zu Köln

yasemin.ucan@uni-koeln.de

„,bringt aber nichts, wenn Sie ja dann vielleicht Fehler einbauen, die wir dann ganz schwer rauskriegen““

Verbesonderung von Eltern im Kontext frühpädagogischer Sprachförderung

Karin Kämpfe

**Zusammenfassung:** Die Förderung der Bildungssprache Deutsch ist zu einem wichtigen frühpädagogischen Handlungsfeld geworden. Für die pädagogischen Fachkräfte ergibt sich dabei ein Spannungsfeld zwischen dem Anspruch von Förderung und damit einhergehenden defizitbezogenen Verbesonderungen von Kindern. Als zu beteiligende Adressat:innen geraten auch die Eltern in den Fokus der Institutionen. Wie Eltern und deren Beteiligung von Fachkräften dabei perspektiviert werden, ist Gegenstand des Beitrags. In professions- und differenztheoretischer Perspektive wird der Frage nachgegangen, welche Konzeptualisierungen pädagogische Fachkräfte über Eltern im Kontext der Sprachförderung entwerfen. Auf Basis einer kontrastiv angelegten Sequenzanalyse wird nachgezeichnet, wie sich durch (responsibilisierende) Inverhältnissetzung der Eltern zur sprachlichen Bildung und Förderung ihrer Kinder für Fachkräfte das Spannungsfeld von Förderung und Verbesonderung auch auf die Eltern auszuweiten scheint.

**Schlüsselwörter:** Pädagogische Fachkräfte, Eltern, Sprachförderung, Differenz, Migration

**Title:** “not helpful to maybe teach your child incorrect German, which we would have to compensate” – Othering of Parents in Elementary Childhood Language Education

**Abstract:** Viewing the German language as a central key in gaining access to education has led to a rising significance of language development in institutionalised early childhood education. Pedagogical professionals are confronted with requirements of language support on the one hand, and thereby establishing implicitly evaluating differences in children’s language learning processes on the other hand. Finding the children’s parents being specifically taken into view by the institutions, the pedagogical professionals’ notions of parents and their involvement in language support form the subject of this article. Following a combined theoretical perspective on social difference and on professional educational action, this article addresses conceptualizations provided by pedagogical professionals about parents in the context of language support. By contrasting different interview sequences, the analysis traces the professionals’ views on children and their parents, focusing processes of othering in discussing responsibilities concerning early language support.

**Keywords:** Pedagogical professionals, parents, language support, social difference, migration

## 1 Ausgangslage

Sprache(n) und sprachliche Praktiken sind in hegemoniale Herstellungspraxen von Differenz, Zugehörigkeit und Nichtzugehörigkeit involviert und bilden ein zentrales Ordnungsprinzip im Bildungssystem (vgl. Mecheril/Quehl 2015). Zu verweisen ist auf den sprachlichen Homogenisierungsprozess im Zuge der Nationalstaatenbildung Deutschlands, der mit Deutsch als Sprache der Bildungsinstitutionen Einsprachigkeit als Normalfall herstellte (vgl. Krüger-Potratz 2013; Gogolin 2008). Hieraus speist sich unter anderem auch das bildungspolitische Legitimationsmuster möglichst früher Förderung im Deutschen mit der Folge, dass sprachbezogene Ordnungen und Normierungen immer stärker auch in Institutionen der frühen Kindheit hineinwirken (vgl. Mierendorff 2013). Fähigkeiten im Deutschen fungieren vor dem Hintergrund ihrer Relevanz für Bildungsteilhabe als Mittel der Einordnung und (prognostizierender) Entscheidung, rufen insbesondere am Übergang in die Grundschule intensivierte sprachbezogene Adressierungen von Kindern (und Eltern) durch pädagogisch Professionelle in Form vermehrter Tests, Bewertungen, Dokumentationen ebenso wie unterschiedlicher sprachförderlicher Maßnahmen hervor. Die (z. T. verpflichtende) Sprachstandsfeststellung und -förderung in Kindergärten wurde in fast allen Bundesländern gesetzlich verankert (vgl. Lisker 2013). Wenngleich die Thematik eng mit migrationsgesellschaftlichen Diskursen verstrickt ist – was begriffliche Festschreibungen wie ‚nichtdeutsche Herkunftssprache‘ im Land Berlin oder migrationsbezogene Testverfahren wie SISMIK in Bayern noch untermauern –, handelt es sich bei Sprachförderung im Sinne von Deutschförderung nicht um ein Handlungsfeld, das nur die imaginierte Gruppe der Migrationsanderen (vgl. Mecheril 2010: 17), sondern prinzipiell alle Kinder (vgl. Becker-Mrotzek/Roth 2017), einschließt.

Sprachliche Bildung und Förderung sind als Forschungsgegenstand empirischer Bildungsforschung v. a. mit Fokus auf ihre sprachdidaktische Entwicklung (für einen Überblick siehe Titz et al. 2017) sowie ihre Qualität und Wirksamkeit (für einen Überblick siehe Gentrup et al. 2021) sehr vielfältig und komplex beforscht. Mit der Migrationspädagogik (vgl. Mecheril 2010) wird auf Grundlage subjektivierungs- und diskurstheoretischer Ansätze Sprachförderung im Kontext von Zugehörigkeitsordnungen in der Migrationsgesellschaft diskutiert und ein dilemmatisches Verhältnis offen gelegt: „Auf der einen Seite geht es darum, Deutschförderung anzubieten, auf der anderen Seite wird damit diskursiven Positionen zugearbeitet, die dazu führen, dass Mitglieder der Zielgruppe, die Lernenden, inferiorisiert werden“ (Dirim/Pokitsch 2018: 74; vgl. Dean 2020). Das professionelle pädagogische Handeln ist durch die nicht aufzulösende Spannung zwischen dem Anspruch Teilhabe erwirkender Förderung und einem damit einhergehenden Ausschluss angesichts (defizitbezogener) Verbesonderung gekennzeichnet. Da mit der Förderung der Kinder Eltern als ebenfalls zu beteiligende Adressat:innen in den Fokus der Kindertageseinrichtungen geraten (vgl. Kühn 2011), ist zu fragen, welche Rolle Eltern in diesem Spannungsfeld zugeschrieben wird. Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan z. B. weist die Familie als wesentlich für die Sprachentwicklung des Kindes aus und sieht „eine aktive Einbeziehung der Familie in Prozesse und Aktivitäten der sprachlichen Bildung, der Literacy-Erziehung [...]“ vor (STMAS/IFP, 2019: 201 f.). Wie derartige Forderungen in der Sprachförderpraxis Anwendung finden, ist noch weitgehend unklar. Beate Vomhof (2016) zeigt unterschiedliche Umgangsweisen von Fachkräften mit der Anforderung, in der Sprachförderung mit Eltern zu kooperieren, von „plakativ offen“ über „steuernd“, „abwehrend“ bis hin zu „habituell kooperativ“, und sie

beschreibt die Zusammenarbeit typenübergreifend als weitgehend informell und trotz des bildungspolitischen Auftrags offensichtlich wenig institutionalisiert (ebd.: 290). Angesichts der bisher schmalen Befundlage können Forschungen zum Verhältnis von Eltern und Fachkräften und damit verbundene (sprachbezogene) Positionierungen und Differenzierungen von Eltern durch Fachkräfte weiter Aufschluss geben. Verbale Praktiken der Positionierung von Eltern zeigen neben asymmetrischen auch symmetrische Inverhältnissetzungen (z. B. Cloos/Gerstenberg/Krähnert 2018). In diesen muss jedoch nicht zwangsläufig „ein ebenbürtiger Diskurs, ein ko-konstruktiver Dialog oder eine tatsächliche Zusammenarbeit [...] angelegt sein“ (ebd. 71). Elternbezogene, ethnisch und sozial codierte Differenzierungen stehen dabei in Zusammenhang mit dem habituellen Wahrnehmen, Denken und Handeln der Fachkräfte (z. B. Betz/Bischoff 2017: 111 ff). Kennzeichnend für sprachbezogene Differenzierungspraktiken (z. B. Panagiotopoulou 2017; Kuhn/Neumann 2017; Seele 2015), verbale Differenzsetzungen (z. B. Dean 2020, Kuhn 2018) sowie für mehr-/einsprachigkeitsbezogene Orientierungen von Fachkräften (z. B. Braband 2019) ist eine enge Verwobenheit mit ethnizierenden Differenzierungen. Zudem werden Sprache(n) sowie deren Sprecher:innen hierarchisierend an der Normsprache ausgerichtet platziert. Bezogen auf die Adressat:innengruppe der Eltern nimmt in sprachbezogenen, wie auch anderen (früh-)pädagogischen Differenzdiskursen die Figur der ‚Migranteneltern‘ eine besondere Rolle ein. Für die diskursive Hervorbringung migrantisch markierter Eltern durch pädagogische Fachkräfte sind wiederum, so zeigt bspw. Melanie Kuhn (2018: 87), Homogenisierungen der ‚Anderen‘ bei Kontrastierung zwischen den imaginierten Gruppen migrantisch und nicht-migrantisch, Kulturalisierungen sowie Hierarchisierungen und Defizitzuschreibungen, kennzeichnend. Im interaktiven Geschehen mit migrantisierten Eltern werden derartige Diskurse aktualisiert und gehen mit spezifischen Subjektanrufungen, Investitionen *in* wie auch Verschiebungen und Zurückweisungen *von* Positionierungen einher (vgl. Abdessadok/Mai 2017).

Vor dem Hintergrund der sich abzeichnenden sprach- und elternbezogenen Differenzierungsweisen in frühpädagogischen Einrichtungen fragt der Beitrag nach den Konzeptualisierungen frühpädagogischer Fachkräfte in Bezug auf Eltern im Kontext von Sprachförderung. Ziel ist es, Erkenntnis darüber zu erlangen, wie Eltern in der Sprachförderung ihrer Kinder von Fachkräften – auch mit Blick auf das Spannungsfeld von Förderung und Verbesonderung – (mit)gedacht und positioniert werden. Mit Zugriff auf professions- und differenztheoretische Perspektiven wird zunächst der theoretische Rahmen abgesteckt (Kap. 2). Hieran schließt ein Überblick über das Forschungsdesign an, indem zunächst die Fragestellung hergeleitet sowie Einblick in das verwendete Datenmaterial und die Forschungszusammenhänge gegeben und das methodische Vorgehen (Kap. 3) entfaltet werden. In Kapitel 4 folgt die sequenzanalytische Rekonstruktion elternbezogener Konzeptualisierungen, die in abschließenden Überlegungen theoretisch rückgebunden werden (Kap. 5). Der sich für den Kontext der Sprachförderung auch im Datenmaterial bestätigende dominierende Rekurs auf migrantisch markierte Eltern wird dabei zu anderen hervorgebrachten Differenzierungsmerkmalen ins Verhältnis gesetzt.

## 2 Theoretische Rahmung

Für den Bereich Sprachförderung sind kompetenztheoretische Zugänge verbreitet, die über Kompetenzmodelle ein spezifisches Repertoire an Wissen und Können, motivationalen Aspekten und beruflichen Überzeugungen als Grundlage für professionelles pädagogisches Handeln beschreiben (weiterführend z. B. Kämpfe/Betz/Kucharz 2021: 912 f.). Professions-theoretische Ansätze in interaktionistischer Tradition, wie sie bspw. Fritz Schütze verfolgt, rücken demgegenüber den Mikrokosmos professionellen Handelns, den konkreten Handlungsvollzug in den Blick. Sie fokussieren dabei die Fragilität professionellen Handelns, die u. a. aus dem „nur schwer aufzulösenden Spannungsverhältnis zwischen den Elementen des Kompetenzprofils“ (Nittel 2011: 49) herrührt (vgl. Helsper 2016). Demnach sind für das pädagogische Handeln grundlegende Spannungen konstitutiv, die zwar reflexiv handhabbar nicht jedoch auflösbar sind (vgl. Helsper 2016, für Kindertageseinrichtungen: Bischoff 2017: 314 ff; Kuhn 2013: 211 ff). Diese Spannungen sind in gesellschaftliche und organisatorische Strukturen eingebettet, was deren Handhabung zusätzlich herausfordert. Beispielhaft sind sprachpolitische und -ideologische Prämissen wie die monolinguale Ausrichtung der Bildungsinstitutionen (vgl. Gogolin 2008) oder die propädeutische Funktion frühpädagogischer Einrichtung zu nennen, entsprechend derer Kinder u. a. adäquat auf die Bildungs- und Unterrichtssprache Deutsch vorzubereiten und entlang ihrer Fähigkeiten im Deutschen zu beurteilen sind. Aus den Spannungen ergeben sich je nach Kontext konkrete, interaktiv zu bearbeitende Umsetzungsdilemmata wie das für diesen Beitrag relevante Differenzdilemma, mit dem sich pädagogisch Professionelle etwa in Förderkontexten wie der Sprachförderung konfrontiert sehen (vgl. Kuhn 2013). Das Differenzdilemma spannt sich auf zwischen Gleich- und Ungleichbehandlung von Adressat:innen etwa mit Blick auf (familiäre) sprachliche Ausgangslagen, aber auch zwischen Überbetonung und Nicht-Thematisierung von Differenzmerkmalen bspw. im Hinblick auf ihre Ungleichheitsrelevanz. Einerseits ist die Notwendigkeit gegeben, unterschiedliche Ausgangslagen, Lebensumstände und Ressourcen zu berücksichtigen, was auch Kategorisierungen und differenzierte Ansprachen von Adressat:innen erfordert. Andererseits besteht in jedem differenziellen Umgang die Gefahr, „Gründe und Anlässe für Diskriminierung fortzuschreiben“ (Knapp 2001: 43; vgl. Mecheril/Quehl 2009). Für sprachliche Bildung und Förderung im Deutschen erweisen sich defizitbezogene Differenzzuschreibungen entlang der Fähigkeiten im Deutschen als konstitutiv, die unter diagnostischer Legitimation der Aktivierung von Fördermaßnahmen dienen (vgl. Machold/Diehm 2017).

Herstellung von Differenz und Prozesse der Ordnungsbildung in pädagogischen Feldern bilden einen Schwerpunkt erziehungswissenschaftlicher Differenzforschung (vgl. Diehm/Kuhn/Machold 2017: 1). Häufig folgen qualitativ-rekonstruktive Untersuchungen, so auch dieser Beitrag, in ihrem differenztheoretischen Zugang sozialkonstruktivistischen Grundannahmen. Differenzverhältnisse und -kategorien, die soziale Wirklichkeit schaffen, werden demnach nicht als natürlich angenommen, sondern als kontingent und dadurch prinzipiell wandelbar (vgl. Mecheril/Plößer 2009: 204). Sie werden als in der sozialen Interaktion erzeugt, d. h. als dort aktualisiert und mit Geltung versehen, gefasst. Die Subjekte sind somit an der Herstellung und Aufrechterhaltung von Differenz beteiligt. Kategorisierende Unterscheidungen sind dabei relational und bedienen sich einer (mithin impliziten) Vergleichsperspektive, sie dienen der Ambiguitätsreduktion (z. B. Vergleiche unterschiedlicher El-

tern(gruppen)) aber auch der Selbstvergewisserung (z.B. ‚wir Fachkräfte‘ vs. ‚die Eltern‘) (vgl. Hirschauer 2014: 173). Der soziale Herstellungsprozess von Differenz wurde von Candace West und Sarah Fenstermaker (1995) als *doing difference* bezeichnet. In ihrer je spezifischen Perspektive auf Erzeugungen von Differenz finden sich neben einer ursprünglich geschlechtsbezogenen Konzeptualisierung als *doing gender* (West/Zimmerman 1987) weitere Spezifizierungen als bspw. *doing ethnicity* (vgl. Kuhn 2013) oder auch *doing family* (vgl. Jurczyk 2020). Zugleich werden zunehmend die komplexen Verwobenheiten ungleichheitsgenerierender Differenzkategorien in intersektionaler Perspektive in den Blick genommen (vgl. Hirschauer 2014, Amirpur 2019). Sozialkonstruktivistische Ansätze zielen im Sinne des ethnomethodologischen Verständnisses (vgl. Garfinkel 1967) auf die Rekonstruktion von Differenzierungspraktiken in Interaktionen auf der Mikroebene ab. Eine empirisch zu beantwortende Frage, die sich aus den professions- und differenztheoretischen Überlegungen ableiten lässt, ist daher, welche Differenzen im Vollzug bzw. im Sprechen über Adressat:innen pädagogischen Geschehens von Seiten pädagogisch Professioneller hervorgebracht werden (vgl. Betz/Bischoff 2017). In relationaler Perspektive ist ergänzend zu fragen, wem oder welchem Sachverhalt gegenüber Personen(gruppen) als *anders* bzw. *abweichend* hervorgebracht und wie sie zueinander ins Verhältnis gesetzt werden.

### 3 Forschungsfrage und -design

Der Beitrag schließt hier mit der Frage an, welche Konzeptualisierungen pädagogische Fachkräfte im Sprechen über Eltern im Kontext der Sprachförderung ihrer Kinder entwerfen. Mit Blick auf das benannte Differenzdilemma interessiert, welche Differenzkategorien und -verhältnisse wie mit Geltung versehen werden. Die in der Sekundäranalyse<sup>1</sup> verwendeten Interviewdaten stammen aus der multiperspektivischen, längsschnittlichen Evaluationsstudie „SPRÜNGE“<sup>2</sup> (2016–2019), die im Rahmen der BiSS-Initiative<sup>3</sup> unterschiedliche Formen der Sprachförderung, der Fortbildung und Kooperation am Übergang vom Kindergarten zur Grundschule im Hinblick auf ihre Wirksamkeit untersucht hat (vgl. Erdogan et al. 2021). Die hier berücksichtigte Teilstichprobe umfasst Interviews mit frühpädagogischen Fachkräften aus Bayern, Berlin und Niedersachsen, die in verschiedenen Formen der Sprachförderung (Vorkurse, alltagsintegrierte Sprachförderung, Lernwerkstätten, Projektarbeit) tätig sind. In den leitfadengestützten Interviews (vgl. Helfferich 2014) wurden die Fachkräfte danach gefragt, wie sie mit der Anforderung umgehen, die deutsche Sprache am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule zu fördern, um einerseits Einblicke in ihre Motivation zu erhalten und andererseits ihre handlungsleitenden Orientierungen in Bezug auf Sprachförderung rekonstruieren zu können (vgl. Kämpfe/Betz 2020). Für die nachfolgende Analyse ist insbesondere die Beantwortung der im Leitfaden befindlichen Frage nach der Einbindung von

1 Die von der Autorin durchgeführte sekundäranalytische Studie „Akteur\*innen in der Sprachförderung am Übergang Kindertageseinrichtung-Grundschule – Perspektiven von pädagogisch Professionellen auf Kinder und ihre Eltern“ (2021) wurde durch das Zentrum für Schul-, Bildungs- und Hochschulforschung der Johannes Gutenberg-Universität Mainz gefördert.

2 „Sprachförderung am Übergang Kindergarten-Grundschule evaluieren“, unter der Leitung von Prof. Dr. Tanja Betz, Prof. Dr. Diemut Kucharz, Prof. Dr. Ulrich Mehlem, gefördert durch das BMFSFJ.

3 „Bildung durch Sprache und Schrift“ ist eine Initiative von Bund und Ländern zur Sprachbildung, Lese- und Schreibförderung in Schulen und Kitas.

Eltern in die Sprachförderung ihrer Kinder relevant. Die Thematik macht im Gesamtverlauf der Interviews einen vergleichsweise geringen Anteil aus, was sich auch inhaltlich in Berichten einer insgesamt geringen Einbindung von Eltern abbildet und damit mit den Befunden von Vomhof (2016) deckt. Dies überrascht nicht, handelt es sich zwar um ein bildungspolitisches Anliegen (s.o.), jedoch ist es nicht explizit im Fokus des BiSS-Programms (vgl. Schneider et al. 2012: 24). Interessant ist allerdings, wie die (Nicht-)Beteiligung verhandelt wird. Für die Sequenzanalyse wurden aus den 44 vorliegenden Interviews Sequenzen zu (Nicht-)Beteiligungen von Eltern ausgewählt, in denen die ihnen eingeschriebenen Konzeptualisierungen besonders dicht zum Ausdruck kommen. Nachfolgend werden erste Ergebnisse präsentiert.

Die Analyse erfolgt mit der Dokumentarischen Methode. Diese findet ihre zentralen methodologisch-theoretischen Grundlagen in der Wissenssoziologie Karl Mannheims, die wiederum an erkenntnistheoretische Überlegungen der Ethnomethodologie anschließt (Bohnsack 2012: 120). Nach wissenssoziologischem wie auch ethnomethodologischem Verständnis bilden „Äußerungen der Alltagskommunikation [...] Dokumente für dahinterliegende Muster, Intersubjektivität gilt als Basis für die Herstellung von Sozialität [sic] und Indexialität [sic] der Alltagskommunikation“ (Asbrand 2011: 1). Alltägliche Erfahrungs- und Begriffsbildung unterliegt demnach einer Doppelstruktur. Unterschieden wird zwischen begrifflich expliziertem Wissen (*kommunikatives Wissen*) und implizitem, handlungsleitendem Wissen (*konjunktives Wissen*). Kommunikativ generalisiertes Wissen, etwa zur Zusammenarbeit mit Eltern, gewinnt seine handlungspraktische Relevanz und somit seinen Wirklichkeitscharakter innerhalb eines konjunktiven Erfahrungsraums und damit „immer nur vermittelt über das handlungsleitende atheoretische Wissen“ (Bohnsack 2012: 128). Als konjunktiven Erfahrungsraum bezeichnet Mannheim (1980: 214) einen Raum „in dem und auf den bezogen die Erfahrungen eine konjunktive, nicht objektive, Gültigkeit bekommen“. Die Doppelstruktur wird methodisch durch den in den ersten beiden Analyseschritten von formulierender und reflektierender Interpretation vorgenommenen Perspektivwechsel vom *Was* zum *Wie* erfasst. Analytisch steht im Fokus, was sich in Äußerungen der Fachkräfte über Eltern dokumentiert und wie und vor welchem Hintergrund Wirklichkeit hergestellt wird. Ziel ist, das dem Gesagten zugrundeliegende implizite, handlungsleitende Wissen, die handlungsleitenden Orientierungen, zu erschließen. Eine (sinngenetische) Typenbildung, die im Analyseverfahren hieran anschließt, steht noch aus, ist im Forschungsverlauf aber noch vorgesehen. Über die aufeinander aufbauenden Schritte und eine frühe komparative Analyse erfolgt zugleich eine systematische Kontrolle der eigenen Standortgebundenheit, wodurch auch der Gefahr einer Reifizierung von Differenz produktiv begegnet wird (vgl. Bohnsack/Nohl 2013: 326).

#### 4 Konzeptualisierungen von Eltern

Die folgenden drei Sequenzen veranschaulichen, wie Eltern durch Fachkräfte im Sprechen über deren (Nicht-)Einbindung in der Sprachförderung konzeptualisiert und wie diese Konzeptualisierungen zur sprachlichen Bildung und Förderung ihrer Kinder wie auch zu den Fachkräften selbst und untereinander ins Verhältnis gesetzt werden.

#### 4.1 Migrantisch-mehrsprachig markierte Eltern als Adressat:innen geteilter/getrennter sprachbezogener Sorge

In der Sequenz wird die Beratung migrantisch-mehrsprachig markierter Eltern in Bezug auf innerfamiliäre sprachliche Praktiken thematisiert. Die Argumentationsweise scheint interviewübergreifend als verbreitetes homologes Muster auf.<sup>4</sup> Die Inverhältnissetzung der elterlichen Fähigkeiten im Deutschen zum Sprachförderbedarf des Kindes bilden Anlass, Zugriff auf diese Praktiken zu nehmen.

Wenn du dir Mühe gibst und baust es auf und, wir haben-, das war leider letztes Jahr [...] dass wir eine Familie hatten, die haben das Kind ein halbes Jahr so unregelmäßig geschickt, dass wir gar kein Deutsch mit ihm arbeiten konnten. Und dann haben sie gesagt, ‚ja, aber der soll ja noch ein Jahr in den Kindergarten dann gehen können‘. Sage ich, ‚ja, aber-. Eigentlich BRÄUCHTEN sie es nicht, wenn der Junge regelmäßig käme‘. Und dann haben wir dann eben gesagt, entweder oder. Und dann haben sie jetzt endlich mal die Kurve gekriegt. Und auf einmal hat der nach einem Monat richtige Sätze rausgehauen. Und da hat sie gesagt, ‚ja, wir sprechen zuhause mit ihm NUR DEUTSCH‘. Sage ich, ‚NEIN, Sie machen das bitte nicht‘. Sagt sie, ‚warum nicht?‘. Ich sage, ‚später erklären Sie es in Ihrer Muttersprache‘, ich so, ‚dann versteht Ihr Kind mich im Kindergarten auch besser‘. ‚Ach so‘. Sage ich, ‚ja, es bringt ja nichts‘. Ich so, ‚es ist zwar schön, dass Sie da Wert drauf legen, dass er zuhause spricht‘, ich sage, ‚es bringt aber nichts, wenn Sie ja dann vielleicht Fehler einbauen, die wir dann ganz schwer rauskriegen‘. Ich sage, ‚lassen Sie ihn einfach in der Muttersprache sprechen; das ist vollkommen okay‘. Ich sage, ‚und den Rest machen wir im Kindergarten‘. (BY\_FK01\_MZP01)

In der Sequenz wird in klarer Trennung der Sphären Kindergarten und Familie die Verantwortung für die sprachliche Bildung im Sinne von Deutschförderung verhandelt. Der Kindergarten wird in dieser hierarchisierten Konstellation als allein für die deutsche Sprachentwicklung zuständig erachtet. Der sprachliche Erfolg des Kindes wird auf die Mühen und Kompetenzen der Fachkräfte zurückgeführt, während sprachliche Bemühungen zu Hause in einem als sprachlich defizitär ausgewiesenen Umfeld als hinderlich abgewertet werden – Familie wird in diesem Kontext zum Ort der ‚Nicht-Bildung‘. Die verschiedenen Sprachen werden funktionalisiert, wobei die nicht-deutsche Familiensprache ebenso wie deren Sprecher:innen Abwertung erfahren. Diese defizitbezogene Verbesonderung von Eltern wird fachlich legitimiert durch eine angenommene Kausalität zwischen (‚gutem‘) Sprechen und sprachlicher Entwicklung des Kindes im Deutschen. Inwieweit dabei auch eine sprachliche Bildung in der nicht-deutschen Familiensprache zugesprochen wird, bleibt unklar. Entsprechend beruhen die Differenzierungen auf der Norm, dass die Eltern dem Kind am meisten helfen, wenn sie sich aus der deutschen Sprachförderung heraushalten und nur die Voraussetzungen dafür schaffen, dass die Einrichtung ihrer angenommenen Zuständigkeit nachkommen kann. Die Möglichkeit eines ‚Schadens‘ (‚vielleicht Fehler einbauen‘) wird auf Grundlage subjektiver Theorien antizipiert, nicht aber an Erfahrungswerte im konkreten Fall rückgebunden.

Der unregelmäßige Kita-Besuch des Kindes und die elterliche Vorstellung, das Kind noch ein Jahr länger im Kindergarten zu belassen, werden als Unvermögen der Eltern interpretiert und Kita im Gegenzug als idealer Bildungsort für das Kind konzeptualisiert, der von den

4 In Kontrast hierzu sind vereinzelte Sequenzen aus anderen Interviews zu lesen. Während die Empfehlung der ‚Muttersprache‘ in obigem Muster nicht um ihrer selbst Willen erfolgt, sondern einer Defizitorientierung folgt, wird vereinzelt der Eigenwert muttersprachlicher Praktiken in der Familie unterstrichen, bspw. da sie auf ihren kulturellen Eigenwert (‚Weil die Sprache geht verloren.‘) zurückgeführt oder als bedeutsam für den Zweitspracherwerb angesehen werden. Neben normativ divergierenden (Mehr-)Sprachigkeitsorientierungen wird Familie in diesen kontrastiven Betrachtungen, so eine Lesart die für das obige Muster weiter ausgeführt wird, auch auf unterschiedliche Weise als Bildungsort perspektiviert.

Eltern in der gebotenen Regelmäßigkeit zu frequentieren ist. Möglichst frühe und regelmäßige institutionelle Fremdbetreuung wird für Familien, die in Bezug auf die sprachliche Förderung als defizitär eingestuft werden, als Norm aufgerufen. In der skizzierten direktiven Ansprache der Mutter durch die Fachkraft wird eine klare Differenz entlang Expert:innen- und Lai:innenrollen, Wissen und Nicht-Wissen, Kompetenz und Defizit hervorgebracht, und dabei sprachbezogene in intersektionaler Verschränkung mit bildungsbezogener Differenz etabliert. Das hierarchisierte Verhältnis zeichnet sich nicht zuletzt dadurch aus, dass auch die Eltern sich – aus Perspektive der Fachkraft – in die ihnen zugewiesene Rolle hineinbegeben.

Die hier aufgerufene Kategorie ‚migrantisch-mehrsprachig‘ formiert vor dem Hintergrund der sprachlichen Kompetenzen im Deutschen als Vergleichsperspektive implizit die ‚deutschsprachig kompetenten Eltern‘, bei denen sich Fragen der innerfamiliären Sprachwahl und institutionelle Zugriffe darauf nicht in dieser Art und Weise stellen.

#### 4.2 ‚Heutige Eltern‘ – ‚Neue‘ Sprachförderbedarfe: Eine zeitliche Dimensionierung von Erziehungs- und Sorgeproblemen

Eine weitere im Material verbreitete Konzeptualisierung neben migrantischen Markierungen stellt der Rekurs auf zeitdiagnostische Einordnungen entlang der Linie ‚Eltern früher‘ und ‚heute‘ dar. Dabei wird im Besonderen gesellschaftliche Schnellebigkeit als Motor für als gestresst und überfordert empfundene Eltern ausgemacht<sup>5</sup> und in engen Zusammenhang mit zunehmenden sprachlichen Förderbedarfen von Kindern gestellt.

FK: [...] was mir aufgefallen ist, ich bin seit 12 Jahren hier, jedes Jahr (...) dass es schlechter geht mit dem Sprechen mit den Kindern. Es sind jedes Jahr mehr Kinder da, die Sprachförderung – also wo der Bedarf ist, sehr hoch geworden, find ich (...)

I: Und woran liegt das?

FK: Ja, an der Schnellebigkeit, denk ich mal, wie ich ja schon sagte, keine Zeit, hektik, sich mit den Kindern nicht unterhalten. Dann kriegen sie einen Stöpsel in den Mund, wo ich – ich hasse ja Nuckis. Also wenn ich dann Kinder sehe bei uns im Singkreis, und wir haben Singkreis, und die sitzen da mit Schnulli, dann krieg ich so einen – dann denk ich, können die nicht wenigstens mal beim Singen die Schnullis rausmachen. Also das ist für mich so ein Dorn im Auge. (...) Oder auf dem Spielplatz, es gibt so Dinge, das geht gar nicht, find ich. Und das siehst du halt, wenn die Kinder nachher in den Kindergarten kommen, dass die dann Probleme haben mit dem Sprechen. Oder es gibt auch noch Kinder, die dann im Kindergarten auch noch eine Nuckelflasche haben. Also da denk ich auch immer, hm, muss das sein? Die können auch aus dem Becher trinken, aus dem Glas. Aber das ist halt Bequemlichkeit auch von den Eltern. Morgens Flasche rein, zack, Nucki rein, fertig, Ruhe. Das ist ein bisschen schade. Und die Probleme haben wir dann halt hier. (NI\_FK01\_MZP03)

Die Beobachtung eines deutlich erhöhten Sprachförderbedarfs von Jahr zu Jahr wird von der Fachkraft in generalisierender Manier zeitdiagnostisch als (gesellschaftlich grundgelegtes) Erziehungs- und Sorgeproblem ‚unserer Zeit‘ eingeordnet: „keine Zeit, hektik, sich mit den Kindern nicht unterhalten“ und „Bequemlichkeit“ werden kontrastiv zu einem früheren Elternbild entworfen. Weitere Ursachen werden nicht in Betracht gezogen. Der allgegenwärtige „Stöpsel [im] Mund“ kann metaphorisch als Verschluss gelesen werden, der verhindert, dass das, was eigentlich raus will, nach draußen gelangt. In Kontrast zur Vorstellung einer quasi natürlichen Sprachentwicklung, wird diese durch ‚die Eltern‘ aufgehalten und gehemmt. Sprachförderbedarf wird dabei in dyadischem Verhältnis von Eltern und Kindern verortet,

5 Mitunter werden ‚heutige Eltern‘ im Datenmaterial auch als überbehütend konzeptualisiert, was ebenfalls in einen negativen Zusammenhang mit den sprachlichen Fähigkeiten der Kinder gestellt wird.

wobei Kinder als Produkt elterlichen Handelns konzeptualisiert werden, ohne eigenständig darin vorzukommen. Zugleich werden wie im ersten Beispiel die in der Kita vorgefundenen Probleme (logopädische und weitere Sprachförderbedarfe, mangelnde Autonomie: „Nuckelflasche“ vs. „Becher“/„Glas“) als durch ‚die Eltern‘ erzeugt und damit zeitlich der Kita vorgelagert und räumlich getrennt verortet. Auch sieht die monokausale Lesart das eigene pädagogische Handeln auf Seiten der Problembearbeitung, nicht auf Seiten der Problemerzeugung. Während vordergründig auf eine zeitliche Vergleichsperspektive Bezug genommen wird, die sich mit einer Kritik an heutigen gesellschaftlichen Verhältnissen verbindet, bleibt eine weitere Vergleichsperspektive implizit. Denn dem erzeugten Widerspruch, dass nicht alle Eltern heutzutage der Schnelllebigkeit gleichermaßen ‚ausgeliefert‘ sind und damit aus ihrer Sicht Sprachförderbedarfe bei Kindern befördern, wird nicht nachgegangen. Beide Inverhältnissetzungen sind hierarchisch zulasten der imaginierten Gruppe der ‚heutigen Eltern‘ angelegt. Es werden keine weiteren Differenzierungen vorgenommen, was diese imaginierte Gruppe sehr diffus erscheinen lässt. Sprachlich fallen die Ich-Formulierungen ins Auge, die die Problematisierungen auf eine persönliche Erfahrungsebene bringen, etwa durch Rekurs auf persönliche Animositäten („ich hasse ja Nuckis“) und sich damit belastbarem Fachwissen entziehen. Die rhetorische Figur der Ich-Formulierung kann jedoch angesichts des Verweises auf zwölfjährige Berufserfahrung auch als Inszenierung von Fachlichkeit und pädagogischem Spürsinn interpretiert werden.

#### 4.3 Elternschaft(en) im Spiegel institutioneller Passungsverhältnisse

Auch in der folgenden Sequenz werden kontrastierende elternbezogene Konzeptualisierungen in ein hierarchisches Verhältnis zueinander gesetzt.

I: Okay, dann würd ich kurz noch nach der Einbindung der Eltern [in die Sprachförderung des Kindes] fragen. Wie läuft das ab, oder gab's da Veränderungen speziell im letzten Jahr?

FK: Also wir haben – in den letzten zwei Jahren ist das jetzt von Klientel anders geworden. Wir hatten ja vor Jahren noch fast also – eigentlich kann man sagen, 100% nicht-deutsche Kinder, das hat sich in den letzten zwei Jahren verändert. Wir sind jetzt bei, glaub ich, 25% deutschen Kindern, was ja eine super Mischung jetzt langsam wird. Wir profitieren alle voneinander, und der Anspruch ist auch wieder höher geworden an die pädagogische Arbeit, muss man auch sagen. Also wir selber mussten uns jetzt auch wieder von der einfachen Sprache mit Eltern in die Fachsprache begeben. (...) Also was man vorher immer nochmal erklärt hat, was das bedeutet, muss man heute nicht mehr. Heute kann man dann schon mit Fachwörtern umgehen, weil das sind sehr bildungsnahe Eltern, die in sehr guten Bereichen arbeiten. Und (...) sind sehr interessiert. Wir haben Literatur-Café, was wir ab und zu anbieten, wo die Eltern – zum Anfang haben wir einfach mal das als Literatur-Café laufenlassen, mal gucken, wie läuft das, was haben die Eltern so für Wünsche usw. Die Kinder können ihre Lieblingsbücher mitbringen, oder die Eltern können ihre Lieblingsbücher mitbringen von zu Hause, was sie früher als Kind selber hatten. Und dann hatte ich das angefangen mit einem ( ) als Einstimmung, zu gucken, also auch mal vorzuführen, mit was wir hier so arbeiten. Und das fanden die Eltern ganz gut. Also die würden dann gerne immer, wenn wir so ein Literatur-Café machen, dass wir irgendwas zeigen, was wir im Alltag machen. (BE\_FK02\_MZP03)

Auf die Frage nach Veränderungen (im Evaluationszeitraum) in der Einbindung der Eltern folgt zunächst eine der Antwort vorgelagerte Beschreibung der „Klientel“ entlang nation-ethno-kulturell codierter Zugehörigkeit (vgl. Mecheril 2010: 14). Es wird von einer Entwicklung der Zusammensetzung von „100% nicht-deutsche Kinder“ hin zu einem Verhältnis mit nunmehr „25% deutschen Kindern“ berichtet und diese positiv evaluiert. Hierbei wird die wertschätzend-anmutende Metapher der „super Mischung“ bemüht – die sich, wie sich im weiteren Verlauf zeigt, nicht nur auf die Kinder sondern auch auf die Gruppe der Elternschaft

bezieht – und eine Abwertung derjenigen impliziert, die auf der Seite der Differenzkategorie „nicht-deutsche“ positioniert werden.<sup>6</sup> Als irritierend erweist sich, dass die Arbeit mit der bisherigen „Klientel“ mit Verweis auf eine sprachlich unterschiedliche Ausdrucksweise („einfache Sprache“ vs. „Fachsprache“) als pädagogisch weniger anspruchsvoll gerahmt wird, obwohl der Wechsel von Sprachregistern einen zentralen Gegenstand pädagogischen Handelns darstellt und darüber hinaus sprachliche Barrieren in der Regel als zentrale Herausforderung in der Kommunikation mit Eltern benannt werden (vgl. Betz et al. 2019: 185 ff). Die Verbesonderung der ‚neuen Klientel‘ wird in Differenz zur bisherigen Elternschaft maximal kontrastiv in mehrfach kategorialem Hierarchieverhältnis hervorgerufen: Neben der ethnizierenden Zugehörigkeitsmarkierung als „deutsch“ werden sie zudem als „sehr bildungsnah“, „in sehr guten Bereichen arbeiten[d]“, „sehr interessiert“ stilisiert, was im Umkehrschluss auch der als ‚nicht-deutsch‘ markierten Elternschaft in Bezug auf Bildungsnähe/-ferne, Arbeitsfelder, Interesse kollektiv ihren Platz zuweist. Die Zuschreibungen spitzen sich durch die Abwertung des pädagogischen Anspruchs, man könne mit ihnen nur auf niedrigem Niveau sprechen, zu.

Es wird das Bild einer vollkommen neuen pädagogischen Arbeitsweise mit neuen Adressierungsformen (Fachsprache) und -formaten (Literatur-Café) geschaffen, die, wie sich zeigt, Ein- und Ausschlüsse unterschiedlicher Elternschaften hervorbringen. Das Literatur-Café scheint dieser neuen Elternschaft zu entsprechen und institutionelle wie auch persönliche Passung zu erzeugen, wobei unklar bleibt, wen das Format genau adressiert und erreicht. In Kontrast zu dem beschriebenen Konzept stehen Sprach-Cafés, die in ähnlich situierten Kitas stärker auf Sprachbildung der Elternschaft abzielen. Auffällig ist die Nicht-Thematisierung der verbleibenden 75 Prozent, deren Einbindung keine weitere Erwähnung findet.

Dass alle – wie eingangs erwähnt –, sich selbst einbeziehend, voneinander profitieren würden, schafft vor dem Hintergrund der überformenden, stark normativen Dichotomie von bisheriger und neuer Elternschaft einen starken Widerspruch, der fachlich nicht eingeholt wird.

## 5 Diskussion und Ausblick

Der Beitrag reiht sich mit Blick auf produziertertes Wissen über Migration im Kontext pädagogischer Professionalität in der frühen Bildung in eine Reihe qualitativ-rekonstruktiver Studien ein und liefert erste Erkenntnisse aus einer Untersuchung zum Bereich der Sprachförderung. Das Spannungsfeld zwischen einschließender Förderung und ausschließender Verbesonderung, das sich auf die Adressat:innen der Lernenden, also die Kinder, bezieht, erfährt in den Perspektiven der Fachkräfte eine Erweiterung auf die Eltern. Elternbezogene Verbesonderungen scheinen v. a. auf, um diese in spezifischer Art und Weise ins Verhältnis zum Sprachförderbedarf ihres Kindes zu setzen oder bestimmte, gruppenbezogene Adressierungsformen herauszustellen. Die Ursachen für Sprachförderbedarf werden dabei weit-

6 Ähnlich zeigt auch Dean (2020) einen vermehrten Gebrauch der Metapher einer „gute[n] Mischung“ (ebd.: 124) bezogen auf die natio-ethno-kulturell codierte Gruppenzusammensetzung durch Fachkräfte auf und verweist auf eine Abwertung derjenigen, die auf der Seite positioniert werden, die aus Fachkraftperspektive die damit verbundenen guten Bedingungen sprachlicher Bildung (im Deutschen) ins Wanken oder gar zum ‚Kippen‘ (vgl. ebd.: 128–130) bringen zu können.

gehend monokausal bei den Eltern verortet und mit ihnen zugeschriebenen Differenzmerkmalen kurzgeschlossen. Der Anspruch der Förderung bleibt überwiegend auf die Kinder gerichtet, mitunter zieht die Responsibilisierung der Eltern jedoch auch ein Optimierungsnarrativ nach sich (vgl. Kuhn 2018: 77). Das in allen drei Konzeptualisierungen transportierte Verhältnis von Fachkräften und Eltern lässt sich als hierarchisch, mit klar verteilten Rollen beschreiben (vgl. Cloos/Gerstenberg/Krähnert 2018). Mit Blick auf die Zusammenarbeit lässt sich ablesen, dass bestimmte Eltern(-gruppen) kaum als Teil der Lösung in Erwägung gezogen werden.

In den Differenzkonstruktionen werden, wie auch Dean (2020) in ihrem Material zeigt, mitunter problematische, bis hin zu rassistischen Zuschreibungen reifiziert. Die migrationsbezogenen Konzeptualisierungen reihen sich dabei in den Forschungsstand in Bezug auf Homogenisierungen, Kulturalisierungen und Defizitzuschreibungen ein und folgen damit gängigen Narrativen (vgl. Kuhn 2018), die gegenüber der Interviewenden in Annahme eines geteilten Wissens kaum als begründungsbedürftig erachtet werden. Diese selbstverständlichen Etikettierungen zeigen sich auch in der überformenden, stark normativen Dichotomie unterschiedlicher Elternschaften im dritten Beispiel. Interessanterweise wird die Verbesonderung der imaginierten Gruppe der ‚heutigen Eltern‘, die keiner ‚klassischen Differenzkategorie‘ entspricht, auf ganz ähnliche Weise hergestellt und mit homogenisierenden, kulturalisierenden und defizitbezogenen Zuschreibungen versehen wie Konzeptualisierungen migrantisierter Eltern. Im Unterschied werden diese Zuschreibungen weitaus vorsichtiger formuliert. Hierdurch kann sich der fachlichen Belastbarkeit entzogen werden, und doch wird die Konzeptualisierung als ‚heutige Eltern‘ im fachlichen Kontext eines Expert:inneninterviews mit Geltung versehen. Dabei ist in der Konzeptualisierung als ‚heutige Eltern‘ die Kategorie ‚migrantisch-mehrsprachig‘ nicht vorgesehen. Dies lässt sich mit Hirschauer (2014: 183) deuten, der *doing difference* als „sinnhafte *Selektion* aus einem Set *konkurrierender* Kategorisierungen“ fasst. Nicht selektierte Unterscheidungen finden nicht statt, verharren im Ruhemodus (vgl. ebd.). Über das Gesamtmaterial hinweg dominiert indes der Rekurs auf die Kategorie ‚migrantisch-mehrsprachig‘, die quasi reflexartig im Sprechen über Sprachförderung als relevant gesetzt wird und damit einem gängigen, bildungsprogrammatisch gefütterten Narrativ folgt (vgl. STMAS/IFP, 2019: 195 ff). Alternative Differenzsetzungen scheinen fast ausschließlich dort auf, wo diese Kategorie als ‚nicht anwendbar‘ gilt, etwa aufgrund der ‚Zusammensetzung‘ der Klientel. Umgekehrt lässt sich schlussfolgern, dass von der Differenzkategorie ‚migrantisch-mehrsprachig‘ im Kontext von Sprachförderung eine enorme Wirkmacht ausgeht, die soziale Wirklichkeit dergestalt herstellt, dass differenzierendere Unterscheidungen, sobald Zugriff auf diese Kategorie möglich ist, zulasten einer Reduktion auf migrations- und mehrsprachigkeitsbezogene Aspekte im Ruhemodus verbleiben.

In professionstheoretischer Lesart zeigt sich, dass die Differenzkonstruktionen weitgehend ambivalenzfrei und in ihren Selbst- und Fremdpositionierungen kaum reflexiv bearbeitet werden. Inwieweit die Befragung im Rahmen einer Evaluationsstudie zu Wirkungsweisen und Qualität von Sprachförderung hierzu beiträgt, die die Zurschaustellung von Fachlichkeit geradezu zum Gegenstand hat, ist an dieser Stelle nicht zu klären. Methodisch wäre denkbar, dass Untersuchungen, die eine Beschreibung der Elternschaft noch expliziter evozieren, auch eher reflexive Bearbeitungsweisen sichtbar machen könnten (vgl. Thon/Mai 2018: 114).<sup>7</sup>

7 Christine Thon und Miriam Mai (2018) arbeiten heraus, dass (elternbezogene) soziale Kategorisierungen und Zuschreibungen von pädagogischen Fachkräften durchaus als dilemmatisch erfahren und entsprechend reflektiert werden. Im Ergebnis zeigt sich, dass die Fachkräfte „dem kategorisierenden ‚Umgang mit Differenz‘

Die Erfordernis kritisch-reflexiver Differenzsensibilität ist angesichts einer Verankerung der musterhaften Konzeptualisierungen in diskursiven Ordnungen (vgl. Thon 2022: 24) dabei keineswegs nur Gegenstand individualisierender Professionalisierungsdebatten. Vielmehr sollten auch Programmatiken kritisch daraufhin befragt werden, welcher diskursiver Ordnungen sie sich bedienen und wie sie darüber auch soziale Wirklichkeit schaffen. Die subjektiven Theorien, die im ersten Beispiel zu innerfamiliären sprachlichen Praktiken auf undifferenzierte Weise aufgerufen werden, sind gängig – so auch im BiSS-Programm selbst. So heißt es in der Expertise: „Zudem kann die sprachliche Anregung bei mehrsprachigen Kindern auch defizitär sein, wenn die Eltern nur ein schlechtes Zweitsprachdeutsch sprechen (ein wichtiger Grund, solchen Eltern nicht zu empfehlen, zu Hause mit dem Kind Deutsch zu sprechen)“ (Schneider et al. 2012: 42). Letztlich geht es um eine erweiterte Auseinandersetzung mit Frage, was ‚gute Sprachförderung‘ neben ihrer Wirksamkeit noch leisten soll.

## Literatur

- Abdessadok, Luisa/Mai, Miriam (2017): Welche Mehrsprachigkeit? Positionierungen von Eltern und Fachkräften in Diskursen zur Mehrsprachigkeit. In: *Psychologie & Gesellschaftskritik*, 41(1), S. 49–77.
- Amirpur, Donja (2019): Intersektionalität reloaded. Ableismus und Rassismus in der Frühen Kindheit. In: Heimlich, Ulrich/König, Anke (Hrsg.): *Inklusion in Kindertageseinrichtungen. Eine Frühpädagogik der Vielfalt*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 118–143.
- Asbrand, Barbara (2011): Dokumentarische Methode. Online verfügbar unter: <http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/lernumgebung/dokumentarische-methode/> [24.03.2022].
- Becker-Mrotzek, Michael/Roth, Hans-Joachim (Hrsg.) (2017): *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder*. Münster: Waxmann.
- Betz, Tanja/Bischoff, Stefanie (2017): Heterogenität als Herausforderung oder Belastung? Zur Konstruktion von Differenz von frühpädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. In: Stenger, Ursula/Edelmann, Doris/Nolte, David/Schulz, Marc (Hrsg.): *Diversität in der Pädagogik der frühen Kindheit. Im Spannungsfeld zwischen Konstruktion und Normativität*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 101–118.
- Betz, Tanja/Bischoff-Pabst, Stefanie/Eunicke, Nicoletta/Menzel, Britta (2019): *Kinder zwischen Chancen und Barrieren. Zusammenarbeit zwischen Kita und Familie: Perspektiven und Herausforderungen (Forschungsbericht 1)*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Bischoff, Stefanie (2017): *Habitus und frühpädagogische Professionalität. Eine qualitative Studie zum Denken und Handeln von Fachkräften in Kindertageseinrichtungen*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Bohnsack, Ralf (2012): Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen und Habitus. Elementare Kategorien der Dokumentarischen Methode mit Beispielen aus der Bildungsmilieuforschung. In: Schittenhelm, Karin (Hrsg.): *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung. Grundlagen, Perspektiven, Methoden*. Wiesbaden: Springer VS, S. 119–153.
- Bohnsack, Ralf/Nohl, Arnd Michael (2013): Exemplarische Textinterpretation: Die Sequenzanalyse der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd Michael (Hrsg.): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS, S. 325–329.

keineswegs nur unreflektiert folgen“ (ebd.: 114), sondern sich etwa zu zunächst hervorgebrachten Differenzkategorien mitunter widerständig positionieren.

- Braband, Janne (2019): Mehrsprachigkeit in der Frühpädagogik. Subjektive Theorien von Eltern und Kitafachkräften vor dem Hintergrund migrationsgesellschaftlicher Ordnungen. Bielefeld: transcript.
- Cloos, Peter/Gerstenberg, Frauke/Krähnert, Isabell (2018): Symmetrien und Asymmetrien. Verbale Praktiken der Positionierung von Eltern und pädagogischen Fachkräften in Teamgesprächen. In: Thon, Christine/Menz, Margarete/Mai, Miriam/Abdessadok, Luisa (Hrsg.): Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte. Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften. Wiesbaden: Springer VS, S. 49–74.
- Dean, Isabel (2020): Bildung – Heterogenität – Sprache. Rassistische Differenz- und Diskriminierungsverhältnisse in Kita und Grundschule. Wiesbaden: Springer VS.
- Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie/Machold, Claudia (2017): Differenz und Ungleichheit in der Erziehungswissenschaft – einleitende Überlegungen. In: Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie/Machold, Claudia (Hrsg.): Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–26.
- Dirim, İnci/Pokitsch, Doris (2018): Eine Zweitsprache lernen – eine Zweitsprache sprechen. Zum Problem und zum Umgang mit der Herstellung von Nichtzugehörigkeit durch Deutschförderung. In: Mattig, Ruprecht/Mathias, Miriam/Zehbe, Klaus (Hrsg.): Bildung in fremden Sprachen? Pädagogische Perspektiven auf globalisierte Mehrsprachigkeit. Pädagogik. Bielefeld: transcript, S. 59–80.
- Erdogan, Ezgi/Betz, Tanja/Kämpfe, Karin/Kucharz, Diemut/Mehlem, Ulrich/Rezagholinia, Sandra (2021): Dimensionen der Sprachförderung am Übergang Kindergarten-Grundschule. In: Gentrup, Sarah/Henschel, Sofie/Schotte, Kristin/Beck, Luna/Stanat, Petra (Hrsg.): Sprach- und Schriftsprachförderung wirksam gestalten: Evaluation umgesetzter Konzepte. Stuttgart: Kohlhammer, S. 84–104.
- Garfinkel, Harold (1967): *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs/New Jersey: Prentice Hall.
- Gentrup, Sarah/Henschel, Sofie/Schotte, Kristin/Beck, Luna/Stanat, Petra (Hrsg.) (2021): Sprach- und Schriftsprachförderung wirksam gestalten: Evaluation umgesetzter Konzepte. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gogolin, Ingrid (2008): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. 2. Aufl. Münster, New York, Berlin, München: Waxmann.
- Helfferich, Cornelia (2014): Leitfaden – und Experteninterviews. In: Baur, Nina/Blasius, Jörg (Hrsg.): *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: VS, S. 559–574.
- Helsper, Werner (2016): Antinomien und Paradoxien im professionellen Handeln. In: Dick, Michael/Marotzki, Winfried/Mieg, Harald (Hrsg.): *Handbuch Professionsforschung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 50–62.
- Hirschauer, Stefan (2014): Un/doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten. In: *Zeitschrift für Soziologie* 43(3), S. 170–191.
- Jurczyk, Karin (2020): *Doing und Undoing Family*. Konzeptionelle und empirische Entwicklungen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Kämpfe, Karin/Betz, Tanja (2020): Wie Fach- und Lehrkräfte die deutsche Sprache am Übergang Kita-Grundschule fördern. In: Skorsetz, Nina/Bonanati, Marina/Kucharz, Diemut (Hrsg.): *Diversität und soziale Ungleichheit. Herausforderungen an die Integrationsleistung der Grundschule*. Jahrbuch Grundschulforschung, Bd. 24. Wiesbaden: Springer VS, S. 185–189.
- Kämpfe, Karin/Betz, Tanja/Kucharz, Diemut (2021): Wirkungen von Fortbildungen zur Sprachförderung für pädagogische Fach- und Lehrkräfte. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 24(4), S. 909–932.
- Mannheim, Karl (1980): *Strukturen des Denkens*. Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Band 298. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Mierendorff, Johanna (2013): Normierungsprozesse von Kindheit im Wohlfahrtsstaat. Das Beispiel der Regulierung der Bedingungen früher Kindheit. In: Kelle, Helga/Mierendorff, Johanna (Hrsg.): Normierung und Normalisierung der Kindheit. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 38–57.
- Knapp, Gudrun-Axeli (2001): Dezentriert und viel riskiert. Anmerkungen zur These vom Bedeutungsverlust der Kategorie Geschlecht. In: Knapp, Gudrun-Axeli/Wetterer, Angelika (Hrsg.): Soziale Verortung der Geschlechter: Gesellschaftstheoretische und feministische Kritik. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 15–62.
- Krüger-Potratz, Marianne (2013): Sprachenvielfalt und Bildung. Anmerkungen zum Kern einer historisch belasteten Debatte. In: Die Deutsche Schule 105(2), S. 185–198.
- Kuhn, Melanie (2013): Professionalität im Kindergarten: Eine ethnographische Studie zur Elementarpädagogik in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer VS.
- 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. Wiesbaden: Springer VS, S. 75–91.
- Kuhn, Melanie/Neumann, Sascha (2017): Differenz und Ungleichheit im Kontext von Mehrsprachigkeit. Raumanalytische Perspektiven auf Regulierungsweisen sprachlicher Praktiken im frühpädagogischen Feld. In: Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie/Machold, Claudia (Hrsg.): Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären. Wiesbaden: Springer VS, S. 275–294.
- Kühn, Susanne (2011): Eltern mit Migrationshintergrund in die Sprachbildung einbeziehen. München: DJI.
- Lisker, Andrea (2013): Sprachstandserhebung und Sprachförderung vor der Einschulung. Eine Bestandsaufnahme in den Bundesländern. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts. München: DJI.
- Machold, Claudia/Diehm, Isabell (2017): (Elementar-)Pädagogische Ordnungen – ihre Organisations-spezifika und Ungleichheitsrelevanz. In: Budde, Jürgen/Dlugosch, Andrea/Sturm, Tanja (Hrsg.): (Re-)Konstruktive Inklusionsforschung. Differenzlinien – Handlungsfelder – Empirische Zugänge. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 307–320.
- Mecheril, Paul (2010): Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In: Mecheril, Paul/do Mar Castro Varela, María/Dirim, İnci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus (Hrsg.). Migrationspädagogik. Weinheim u. a.: Beltz, S. 7–22.
- Mecheril, Paul/Plößer, Miriam (2009): Differenz. In: Andresen, Sabine/Casale, Rita/Gabriel, Thomas/Horlacher, Rebekka/Larher Klee, Sabine/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim u. a.: Beltz, S. 194–208.
- Mecheril, Paul/Quehl, Thomas (2015): Die Sprache der Schule. Eine migrationspädagogische Kritik der Bildungssprache. In: Thoma, Nadja/Knappik, Magdalena (Hrsg.): Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis. Bielefeld: transcript Verlag, S. 151–177.
- Nittel, Dieter (2011): Von der Profession zur sozialen Welt pädagogisch Tätiger? Vorarbeiten zu einer komparativ angelegten Empirie pädagogischer Arbeit. In: Helsper, Werner/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Pädagogische Professionalität (ZfPäd Beiheft. 57). Weinheim u. a.: Beltz, S. 40–59.
- Panagiotopoulou, Argyro (2017): Mehrsprachigkeit und Differenzherstellung in Einrichtungen frühkindlicher Erziehung und Bildung. In: Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie/Machold, Claudia (Hrsg.): Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären. Wiesbaden: Springer VS, S. 257–274.
- Schneider, Wolfgang/Baumert, Jürgen/Becker-Mrotzek, Michael/Hasselhorn, Marcus/Kammermeyer, Gisela/Rauschenbach, Thomas/Roßbach, Hans-Günther/Roth, Hans-Joachim/Rothweiler, Monika/Stanat, Petra (2012): Expertise „Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS)“: Bund-Länder-Initia-

- tive zur Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung. Online verfügbar unter: <https://www.biss-sprachbildung.de/ueber-biss/biss-expertise/> [08.08 2021].
- Seele, Claudia (2015). Differenzproduktion durch sprachliche Praktiken. Ethnographische Beobachtungen zur Mehrsprachigkeit in luxemburgischen Kinderbetreuungseinrichtungen. In: Schnitzer, Anna/Mörge, Rebecca (Hrsg.): Mehrsprachigkeit und (Un-)Gesagtes. Sprache als soziale Praxis in der Migrationsgesellschaft. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 153–174.
- STMAS/IFP (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration/Staatsinstitut für Frühpädagogik) (2019): Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. 10. Aufl. Berlin: Cornelsen.
- Thon, Christine (2022): Kindertagesstätte als pädagogische Sphäre und Familie als ihr konstitutives Außen. In: Chamakalayil, Lalitha/Ivanova-Chesse, Oxana/Leutwyler, Bruno/Scharathow, Wiebke (Hrsg.): Eltern und pädagogische Institutionen. Macht- und ungleichheitskritische Perspektiven. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 20–36.
- Thon, Christine/Mai, Miriam (2018): Positionierungen in ‚Milieus‘. Zum Differenzdilemma im Sprechen pädagogischer Fachkräfte über Eltern. In: Thon, Christine/Menz, Margarete/Mai, Miriam/Abdessadok, Luisa (Hrsg.): Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte. Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften. Wiesbaden: Springer VS, S. 113–129.
- Titz, Cora/Geyer, Sabrina/Ropeter, Anna/Wagner, Hanna/Weber, Susanne/Hasselhorn, Marcus (Hrsg.) (2017): Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln. Stuttgart: Kohlhammer.
- Vomhof, Beate (2016): Frühpädagogische Fachkräfte und Eltern. Eine empirische Studie zu ihrer Zusammenarbeit im Kontext von Sprachfördermaßnahmen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- West, Candace/Fenstermaker, Sarah (1995): Doing difference. In: *Gender & Society*, 9 (1), S. 8–37.
- West, Candace/Zimmerman, Don H. (1987): Doing Gender. In: *Gender and Society*, 1(2), S. 125–151.

*Kontakt:*

Jun.-Prof. Dr. Karin Kämpfe  
Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd  
[karin.kaempfe@ph-gmuend.de](mailto:karin.kaempfe@ph-gmuend.de)

# Die Emanzipation der ‚Anderen‘? Partikuläre Emanzipation und Differenzordnungen in der Migrationsgesellschaft<sup>1</sup>

Margarete Menz

**Zusammenfassung:** Der Beitrag widmet sich dem in der Erziehungswissenschaft kaum mehr eine Rolle spielenden Emanzipationsbegriff und plädiert für seine Wiederaneignung als Analyse- und Reflexionskategorie. Dafür bedarf es allerdings einer Berücksichtigung und Aufarbeitung u. a. von Entwicklungen im Rahmen einer Partikuläremanzipation, die eine Freisetzung aus Abhängigkeitsverhältnissen insbesondere von bürgerlichen Frauen beschreibt und innerhalb des herrschenden Geschlechterverhältnisses auf Kosten anderer Frauen geht. Verdeutlicht wird dies im Beitrag anhand zweier Beispiele: erstens der global care chain und zweitens des Narrativs der ‚unemanzipierten Anderen‘ im Bildungskontext, mit dem das hegemoniale Geschlechtermodell als vollendete Emanzipation präsentiert wird. Der Artikel schließt mit einem Ausblick auf Herausforderungen und Potentiale hinsichtlich einer Wiederaneignung des Emanzipationsbegriffs in der Erziehungswissenschaft.

**Schlüsselwörter:** Partikuläremanzipation, Vereinbarkeitsmanagement, global care chain, okzidentalistische Geschlechterdividende

**Title:** Emancipation of the ‘Other’? Particular emancipation and systems of difference in the migration society

**Abstract:** The term particular emancipation refers to the emancipation of middle-class women, whose ‘liberation’ is only particular and is depending on social inequality. Two examples show demands and illusions of emancipation. On the one hand, liberation processes are linked to the global care chain, so that the continuance of the hegemonial gender arrangement is tied to the continuance of transnational inequality. On the other hand, processes of ‘othering’ can be analyzed as a strategy of reassurance of an accomplished gender equality in the german society. The need for emancipation lies therefore with the ‘Migrationsandere’. The article ends with an outline of challenges and potentials for emancipation.

**Keywords:** Particular emancipation, global care chain, occidentalistic gender bonus

## 1 Einleitung

Emanzipation spielt in den Erziehungswissenschaften derzeit – nach einer intensiven Auseinandersetzung in den 60er Jahren – keine besonders prominente Rolle. So widmet z. B. Markus Rieder-Ladich (2012) dem Begriff im Klinkhart Lexikon Erziehungswissenschaft einen knappen Absatz, und schreibt ihm (nur) eine historische Bedeutung in den 60er Jahren zu. Allerdings haben damit verbundene pädagogische Normen und Zielsetzungen, wie Selbstbestimmung oder Autonomie als Bezug pädagogischen Handelns, nicht an Relevanz

1 Ich danke den anonymen Gutachter:innen und den Herausgeberinnen für die sehr hilfreichen und weiterführenden Hinweise zum Artikel.

verloren, ohne dass hierbei zwangsläufig zugrundeliegende gesellschaftstheoretische Fundierungen ausgearbeitet würden. Zugleich ist aktuell, so z.B. in den kritischen Gesellschaftswissenschaften, eine intensive Debatte um das Potential einer Wiederaneignung des ‚Projekts Emanzipation‘ entstanden, aber auch um dessen negative Folgen und Ausblendungen (vgl. z.B. Demirovic/Lettow/Maihofer 2019). Das Potential des Begriffs ‚Emanzipation‘ für die Erziehungswissenschaft liegt in meinen Augen in seiner Bedeutung als Analyse- und Reflexionsbegriff für pädagogische Praxen ebenso wie für (implizite) pädagogische Normen. In diesem Artikel analysiere ich am Beispiel der Geschlechteremanzipation die damit einhergehende Problematik der Partikularemanzipation sowie der politischen Vereinnahmung des Begriffes ‚Emanzipation‘. Für eine Wiederaneignung für die Erziehungswissenschaft müsste – so mein Plädoyer – beides berücksichtigt und bearbeitet werden.

Um dies zu entfalten, werde ich in einem ersten Schritt emanzipatorische Traditionslinien und deren Realisierungen im Sinne eines Vereinbarkeitsmanagements als hegemoniales Geschlechtermodell aufzeigen sowie auf dessen politische Implementation eingehen (1). An zwei miteinander verwobenen Phänomenen, der global care chain einerseits und der okzidentalistischen Geschlechterdividende, lässt sich die Un/Gleichzeitigkeit (vgl. Rendtorff/Riegraf/Mahs 2019) emanzipatorischer Prozesse unter der Perspektive der Partikularemanzipation zeigen (2). In einem abschließenden Fazit skizziere ich zusammenfassend Probleme und Anschlussmöglichkeiten für eine erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit Emanzipation (3).

## 2 „Freisetzung aus Abhängigkeitsverhältnissen“: Emanzipation als Emanzipation für die Erwerbsarbeit

Emanzipation, so Rieger-Ladich (2012), beschreibe die „Freisetzung aus Abhängigkeitsverhältnissen“, um „dadurch Individuen und sozialen Gruppen die Möglichkeit zu eröffnen, die Gründe ihres Handelns selbst bestimmen zu können“ (ebd.: 309).

Emanzipation in einem umfassenden, universalen Sinne meint allerdings nicht nur die Emanzipation einzelner Individuen oder Gruppen, „sondern eine umfassende, emanzipierte Lebensweise, die die gesellschaftlichen Verhältnisse und die Politik wie die Subjektivität der Einzelnen und ihr Verhältnis zueinander umfassen sollte“ (Demirovic/Lettow/Maihofer 2019: 8). Dies gilt insbesondere für das Emanzipationsverständnis im Feminismus, wie Andrea Maihofer im gleichen Band herausarbeitet (2019: 177): Emanzipation als Befreiung von der Unterdrückung bedeutet die Befreiung von normierenden vergeschlechtlichten und vergeschlechtlichenden Subjektivierungsweisen, strebt nach emanzipatorischer Handlungsfähigkeit. In diesem sehr umfassenden und grundsätzlichen Sinne bedeutet Emanzipation die Freiheit und Gleichheit aller in allen gesellschaftlichen Bereichen und hat(te) durchaus utopisches Potential, in dem die Emanzipation einzelner nicht von der Utopie einer anderen Gesellschaft zu trennen ist. Zugleich war von Beginn der zweiten Frauenbewegung an, der Anspruch auf einen solch universalen Emanzipationsprozess mit inhärenten Widersprüchen und Ausblendungen verwoben. Weitere Frauenbewegungen, wie die von Frauen mit Behinderungen und Migrantinnenbewegungen, machten auf Ungleichheiten zwischen den die Bewegung dominierenden, privilegierten Frauen, und weniger privilegiert positionierter Frauen aufmerksam.

Mithilfe der Rhetorik einer Politik im Namen ‚aller Frauen‘, so die Kulturtheoretikerin bell hooks, stellten Weiße Feministinnen „ihre partikularen Interessen in den Fokus der Öffentlichkeit“ (zit. n. Walgenbach 2012: 28). Wissenschaftlerinnen wie Christina Thürmer-Rohr (1983) analysierten die ‚Mittäterschaft‘ von Frauen an der Aufrechterhaltung machtvoller und patriarchaler Strukturen und stellten so ebenfalls die universale Kategorie der ‚unterdrückten Frau‘ in Frage.

Die zweite Frauenbewegung hatte dafür gekämpft, die Freisetzung aus Abhängigkeitsverhältnissen auch durch berufliche Teilhabe und durch die Abschaffung rechtlich und politisch verankerter Diskriminierungen zu realisieren. Die Verwaltung des eigenen Vermögens, existenzsicherndes Einkommen und finanzielle Unabhängigkeit waren zentrale Forderungen für die Gleichberechtigung zwischen Frauen und Männern. So verweist Maihofer (2019) auf das „Insistieren auf der Berufstätigkeit von Frauen“ der Frauenbewegung der 1970er Jahre, da diese „als unabdingbare Basis materieller wie geistiger und psychischer Freiheit, Selbständigkeit und Unabhängigkeit angesehen wurde, als notwendig, damit Frauen nicht nur rechtlich, sondern auch faktisch eigenständige Subjekte mit eigenem Lebensentwurf sein können“ (ebd.: 179). Diese hohe Bedeutung von eigener, existenzsichernder Erwerbstätigkeit für Frauen wurde politisch und rechtlich aufgegriffen und eine diskriminierende Gesetzgebung abgeschafft.

Zugleich ist ‚Gleichberechtigung‘ als politisches Statement und Aushängeschild zu einem zentralen Topos geworden. 1996 verabschiedet die Europäische Kommission ihr Gender Mainstreaming Konzept, indem sie erklärt, „mit diesem wichtigen Schritt in Planung, Implementierung, Begleitung und Evaluierung aller EU-Politiken und Maßnahmen eine Geschlechterperspektive einbringen zu wollen, um ihre Auswirkungen auf Frauen und Männer zu bewerten“ (Europäische Kommission für Beschäftigung und Soziales 2004: 12). Gleichberechtigung wird, wie ich unter (2) ausführe, als ein zentrales Merkmal westlich-demokratischer Gesellschaften proklamiert.

Die daraus entwickelten Politiken und Messinstrumenten (wie der Gleichstellungsindex der Europäischen Agentur) betonen die hohe Bedeutung von Erwerbsarbeit und eigenem Vermögen für Gleichberechtigung.<sup>2</sup> Insofern korrespondieren sie stark mit der Idee der Emanzipation durch Erwerbsarbeit, allerdings sind damit nicht primär emanzipatorische Ziele verbunden. Vielmehr lässt sich eher von einer Inanspruchnahme feministischer Forderungen durch neoliberale Regierungsformen sprechen. Die Integration von Frauen in den Produktionsbereich kapitalistischer Gesellschaften geschieht unter der nur scheinbar geschlechtsneutralen Prämisse des adult worker models, in welchem soziale Absicherung und die Existenzsicherung von der (eigenen) Erwerbstätigkeit abhängig sind (vgl. z.B. Woods 2004). (Weibliche) Erwerbstätigkeit wird so nicht zwangsläufig zum Ausdruck emanzipativer Gewinne, sondern ist vielmehr eine Aufforderung und Notwendigkeit, eigenverantwortlich zu handeln und für sich selbst zu sorgen, wobei dies primär über die Integration und Integrationsfähigkeit in den Produktionsbereich geschehen soll.

Dod auch mit dem Übergang vom male breadwinner Modell zum adult worker Modell verändert sich die weiblich konnotierte Zuständigkeit für Sorge-Arbeit nicht (vgl. Menz 2020b; Menz/Thon 2016). Die so entstehende Notwendigkeit und die derzeit vorherrschenden Möglichkeiten der Insverhältnissetzung verschiedener Lebensbereiche, konkret die der Er-

2 <https://eige.europa.eu/gender-equality-index/2021> (14. 12. 2021).

werbsarbeit und der Sorgearbeit, können als *Vereinbarkeitsmanagement* bezeichnet werden.<sup>3</sup> Dies ist eine Praxis, die ihre Verankerung und Unterstützung durch institutionelle, politische und normative Strukturen erhält und in dieser Verankerung Wirkung auf Biographien und Lebensrealitäten hat. Mit dem Vereinbarkeitsmanagement lässt sich die ‚moderne‘ Form der Verbindung von Familien- und Erwerbsarbeit für heterosexuelle Partnerschaften beschreiben. Es versetzt Mütter (besser) in die Lage, berufliches und familiäres miteinander zu verbinden, und schreibt zugleich ihre primäre Zuständigkeit hierfür fort. Zugleich reproduziert es eine heterosexuelle Matrix: die beruflichen und finanziellen Unterstützungsformate, die für ein Alleinverdienermodell notwendig waren, galten und gelten weder für alle Schichten, noch für alle Familien- und Lebensformen, sondern für ein ganz spezifisches, heterosexuelles, Familienmodell. Die Gleichstellungspolitiken unterstützen hier vorrangig heterosexuelle Mütter, und auch die im Anschluss diskutierte Care-Krise (vgl. Winker 2015) setzt eine heterosexuelle Rahmung.

Wesentliche familien- und sozialpolitische Veränderungen fokussieren die Stärkung der Erwerbstätigkeit von Müttern bzw. die erleichterte Insverhältnisssetzung von Erwerbs- und Sorgearbeit.<sup>4</sup> Zu nennen sind hier z. B. die Ausweitung der öffentlichen Kinderbetreuung und der damit verknüpfte Rechtsanspruch auf Kinderbetreuung ab der Vollendung des ersten Lebensjahrs (vgl. Menz 2020a), ebenso der Ausbau von Ganztagschulen insbesondere im Primarbereich. Die Einführung des nettoeinkommensabhängigen Elterngeldes 2007 zielt auf berufstätige, gutverdienende Mütter und steuert sehr effektiv die Rückkehr in die Berufstätigkeit nach einem Jahr.

In der Praxis der Familien stellt das Vereinbarkeitsmanagement ein hegemoniales Modell dar. Damit einhergehenden Geschlechterordnungen, die für Mütter Vereinbarkeit als (neue) Norm implementiert haben, für Väter eine Form der modernisierten Väterlichkeit, gelten sowohl in Hinsicht auf die in heterosexuellen Familien gelebten Zuständigkeiten und Erwerbstätigkeiten, als auch für Wünsche und Vorstellungen der Jugendlichen (zum Überblick z. B. Menz 2020b). So selbstverständlich für junge Frauen – und Männer – die eigene Erwerbstätigkeit und finanzielle Unabhängigkeit ist, so selbstverständlich antizipieren junge Frauen die Übernahme des Vereinbarkeitsmanagements: „Für fast 90 % der jungen Mädchen ist die Möglichkeit zur Teilzeitarbeit mit eigenen Kindern für die Berufstätigkeit sehr wichtig“ (Hurrelmann/Quenzel/Schneekloth/Leven/Albert/Utzmann/Wolfert 2019: 194). Zugleich wollen sich (zukünftige) Väter stärker in der Kinderbetreuung engagieren, das Alleinverdienermodell hat ausgedient (vgl. z. B. Bundesministerium für Familie 2018). Die Erwartungen an die/den jeweiligen Partner:in sind spiegelbildlich und münden in ein modernisiertes Ernährermodell. Darin gehen beide Partner:innen einer Erwerbstätigkeit nach, jedoch sollte „in einer Partnerschaft mit kleinem Kind [...] die Frau und nicht der Mann beruflich kürzertreten“ (Hurrelmann et al 2019: 146).

Vereinbarkeitsmanagement greift emanzipatorische Forderungen auf, subsumiert diese jedoch unter neoliberalen Bedingungen. ‚Gleichberechtigung‘ wird zur Aufforderung an Mütter, ihr Leben zwischen Beruf, Familie und Sorgearbeiten möglichst geräuschlos und fließend zu organisieren. Interessanterweise werden diese Aufforderung wiederum in den

3 Der Begriff ‚Vereinbarkeitsmanagement‘ wurde zuerst 2002 von Cornelia Behnke und Michael Meuser eingeführt, und beschreibt die notwendige Arbeit für „die Gleichzeitigkeit von zwei Karrieren unter dem Dach einer Beziehung bzw. einer Familie“ (ebd. 2005, S. 29). Beziehen sich die Autor:innen vorrangig auf Dual-Career-Paare, erweitere ich in diesem Beitrag das Begriffsverständnis.

4 Im Pflegebereich wiederum verbleibt das vorrangig familiaristisch organisierte System.

Selbstbeschreibungen insbesondere privilegierterer Milieus als Emanzipation begriffen, so z. B. Koppetsch und Burkart schon 1999 in ihrer ‚Illusion der Emanzipation‘. Orientierungen an einer Gleichberechtigungsidee in der Partnerschaft und in der Familie sind insbesondere in Mittelschichtsfamilien dominant (z. B. Speck 2019). Durchaus auch im Sinne der rhetorischen Modernisierung nach Angelika Wetterer (2003) werden Prinzipien der Gleichheit für sich angenommen und in Anspruch genommen. Allerdings ist, so kann z. B. Sarah Speck 2019 zeigen, gerade die Orientierung an einem egalitären beruflichen Geschlechterverhältnis Voraussetzung dafür, dass faktische Ungleichheiten im privaten Bereich nicht gesehen werden können bzw. als eigene Entscheidungen gedeutet werden. Denn die Freisetzung für die Erwerbsarbeit geht – anders als für Männer – nicht im gleichen Maße mit der Freisetzung von der Sorgearbeit einher.

Andererseits, und diesem Gedanken möchte ich im Folgenden nachgehen, ist die Diagnose einer Emanzipationsillusion zu kurz gefasst, wenn man sie als ‚unvollendete‘ Emanzipation denkt bzw. auf ein Ungleichgewicht innerhalb der heterosexuellen Partnerschaft, d. h. zwischen Männern und Frauen, reduziert. Vielmehr müssen diese Entwicklungen innerhalb migrationsgesellschaftlicher Differenz- und Dominanzverhältnisse analysiert werden, innerhalb derer sie sich vollziehen. Differenzordnungen wirken strukturierend auf Praxisformen und Handlungsmöglichkeiten ein, zugleich organisieren sie politische Praktiken und Diskurse (vgl. z. B. Dirim/Mecheril 2018: 39 ff).

### 3 (Partikular)Emanzipation im Kontext migrationsgesellschaftlicher Differenzverhältnisse

Partikulare Emanzipation beschreibt eine doppelte Partikularität: die Freisetzung bestimmter Gruppen von Frauen, die innerhalb des existierenden Geschlechterverhältnisses auf Kosten anderer Frauen geht. Angesprochen werden vorrangig mehrheitsgesellschaftliche Mittelschichtsmilieus; von dem proklamierten Emanzipationsgewinn profitieren insbesondere Weiße, europäische Frauen (vgl. Castro Varela/Sarfert 2020). Zugleich legitimiert sich das Selbstverständnis eines emanzipierten ‚westlichen‘ Staates durch die Markierung der unaufgeklärten ‚Anderen‘, denen ein Emanzipationsdefizit zugesprochen wird. ‚Emanzipation‘ transformiert sich zu einer partikularen Vergrößerung von Freiheiten innerhalb des herrschenden Produktionssystems und geht zugleich mit der Perpetuierung von Machtverhältnissen innerhalb rassistisch strukturierter Nationalstaaten einher.

Diese Perspektive einer partikularen Emanzipation möchte ich im Folgenden an zwei Beispielen entwickeln. Zum einen korrespondiert die Anforderung der Realisierung des Vereinbarkeitsmanagements mit einer Care-Krise. Die Betreuung und Erziehung der Kinder, die Pflege der Angehörigen lassen sich nicht ohne weiteres so ‚organisieren‘, dass den Erwartungen des adult worker modells entsprochen werden kann. Eine Form, den Anforderungen eines handlungsfähigen Subjekts zu entsprechen, besteht allerdings in der Umverteilung der Sorge-Arbeit. Diese Umverteilung ist politisch und ökonomisch eingelassen in ein Migrationsregime, welches Migrantinnen als notwendige Unterstützung in prekären Beschäftigungsverhältnissen ‚festhält‘ (1). Zum zweiten diskutiere ich Otherring-Prozesse im Kontext des Selbstverständnisses einer gleichberechtigten, deutschen Gesellschaft. Diese

Otherringprozesse entwerfen Migrant:innen als rückständige und unemanzipierte ‚Andere‘, in denen sich zugleich eine Emanzipationsillusion entwickelt (2).

### 3.1 Berufliche Freisetzen mit der global care chain

Die global care chain ist in Deutschland insbesondere von Helma Lutz analysiert worden. Im spezifischen Kontext ihrer Forschung versteht sie unter Care-Arbeit „physische und emotionale Aktivitäten, die der Versorgung, Betreuung, Erziehung, Beratung, Pflege und Unterstützung von abhängigen und nicht-abhängigen Mitgliedern eines Privathaushalts dienen; dabei geht es um ein breites Spektrum von Personen- (Care) und sachbezogenen Tätigkeiten (domestic work), die für menschliche Reproduktion und Wohlergehen notwendig sind“ (Lutz 2016: 262).

Das Feld der Haushaltstätigkeiten ist ein besonders sensibles. Sie greifen in den persönlichen Bereich von Personen ein und geben einen recht intimen Einblick in deren privates Leben. Wer bei jemandem putzt, den Dreck wegräumt, die Kinder betreut oder die Eltern pflegt, ist direkt am Menschen, an deren Körper und deren Privatleben. Die intime Arbeit überschreitet sozial ausgehandelte Begrenzungen von Körperlichkeit, erfordert Berührungen, hat mit Körperausscheidungen zu tun. Dies trifft vorrangig auf den Pflegebereich zu, aber auch Haushaltstätigkeiten berühren in spezifischer Weise die Intimsphäre der dort lebenden Menschen, indem deren private Lebensverhältnisse ‚aufgeräumt‘ werden (vgl. ebd.).

Hausarbeit ist zudem eine der zentralen Tätigkeiten, in denen doing gender Prozesse realisiert werden. Schon 1995 hat Jean-Claude Kaufmann auf die Aufteilung von Haushaltstätigkeiten zwischen heterosexuellen Paaren hingewiesen, in denen die ‚schmutzige Wäsche‘ überwiegend von den Frauen erledigt wird. Dies greift auch bei der Auslagerung von Sorgetätigkeiten: „Outsourcing household and care work to another woman is widely accepted because it follows and perpetuates the logic of gender display in accordance with institutionalized genderisms“ (Lutz 2008 in Farris 2017: 169).

Es hat sich eine ‚gengerechte Kommodifizierung von Reproduktionsarbeit‘ entwickelt (Drack-Meyer 2016: 18). Apitzsch/Schmidbauer (2011) sprechen hinsichtlich der Umverteilung der Care-Arbeit zwischen Frauen des globalen Nordens und Frauen des globalen Südens<sup>5</sup> von der Kommodifizierung menschlicher Fähigkeiten und der Sorge für menschliche Bedürfnisse. „Weitgehend frei von politischer Gestaltung oder staatlicher Reglementierung werden auf der ‚Hinterbühne des globalen Marktes‘ persönliche Dienstleistungen verkauft und gekauft“ (ebd.: 44). Offizielle Zahlen derjenigen, die dieses Carework in Deutschland erledigen, liegen nur für die legal beschäftigten Personen vor. Die Anzahl derjenigen, die als Au-Pairs nach Deutschland kommen, ist in den letzten Jahren kontinuierlich gestiegen, ein wesentlicher Anteil davon stammt aus Nicht-EU Ländern.<sup>6</sup> Über den Anteil von Haushaltskräften in Deutschland liegen keine offiziellen Zahlen vor, Schätzungen gehen von 100.000 bis 200.000 Personen aus. Im Pflegebereich bilden Frauen aus Osteuropa den größten Anteil, Schätzungen gehen hier von 150.000 bis 300.000 osteuropäischen Migrantinnen aus, die in Privathaushalten als Pflegekräfte beschäftigt sind (vgl. Menz 2019). Die Auslagerung und Umverteilung der Sorgearbeit kann dabei sehr unterschiedliche Formen annehmen: das

5 Wobei hier zu beachten ist, dass es nicht eine einfache, unidirektionale Bewegung ist. Vielmehr umfasst das Phänomen eine Vielzahl von sowohl innerstaatlichen als auch nationalstaatliche Grenzen überschreitende Migrationen.

6 <https://www.au-pair-agenturen.de/news/artikel-217.html> (14. 12. 2021).

legal angestellte Au-Pair, das für die Kinder das Mittagessen kocht und bei den Hausaufgaben hilft, die Putzfrau, die wöchentlich kommt, die Altenpflegerin, die 24 Stunden am Tag pflegt und hilft. Sie alle übernehmen Anteile der Sorgearbeit, die zwischen Frauen umverteilt wird.

Die global care chain ist in ein Migrationsregime, d.h. in ein Kontroll- und Regulierungssystem von Migrationsprozessen, eingelassen, welches nicht darauf abzielt, Migration zu verhindern, sondern entsprechend den politischen und ökonomischen Interessen des Nationalstaates zu steuern: „Aufgrund der Arbeitsintensität des Reproduktionsbereichs bildet dessen Deregulation, u. a. durch ein Migrationsregime, das Menschen illegalisiert bzw. mit unterschiedlichen Rechtstiteln und Zugangsmöglichkeiten zum Arbeitsmarkt und legalem Aufenthalt ausstattet, die derzeitige ‚Lösung‘ dieses Problems“ (Mendel/Neuhold 2015: 47).<sup>7</sup> Während männliche Migration häufig in einen ökonomischen Diskurs der Konkurrenz um Arbeitsplätze eingelassen ist, stellen Migrantinnen keine Konkurrenz dar, sondern sind vielmehr notwendige Unterstützung und somit Teil einer erwünschten und notwendigen Migration. Ist die Migration Voraussetzung für ein gelungenes Vereinbarkeitsmanagement einheimischer Frauen, hierarchisiert die Regelhaftigkeit der irregulären Beschäftigungsverhältnisse und eine Politik der Prekarität die Arbeitnehmerinnen nach kulturell-rassistischen Logiken (vgl. Marz 2017). Der Zugang zum Arbeitsmarkt oder zu Arbeitnehmer:innenrechten steht in Abhängigkeit der Herkunft der Arbeiterinnen (vgl. Farris 2017). Je nach Arbeitsbereich ist irreguläre Arbeit eher die Regel als die Ausnahme, Schätzungen gehen von bis zu 90% nicht angemeldeter Arbeit in privaten Haushalten aus.<sup>8</sup> Diese Arbeit wird aber kaum verfolgt oder unterbunden, um die Aufrechterhaltung der Umverteilung zu gewährleisten. Zugleich entzieht sich diese Form der Erwerbsarbeit staatlicher Kontrolle auch deswegen, weil sie im Schutz der Privatsphäre der Wohnung stattfindet. Sorge-Arbeit bleibt so auch in der Umverteilung ‚private‘ Arbeit, Sorge-Arbeiterinnen wird dadurch der Status als Erwerbstätige verweigert. Die Zuweisung dieser Form der Erwerbsarbeit als ‚private‘ Arbeit exkludiert Migrantinnen vom Status der Produktionsarbeit und sichert ihren prekären Status. Fehlendes Gehalt kann nicht eingeklagt werden, auf Urlaubs- oder Krankheitstage kann kein Anspruch erhoben werden. Zudem verhindert die Kopplung von Aufenthaltsrechten in Deutschland an eine reguläre, existenzsichernde Erwerbstätigkeit für Nicht-EU Migrantinnen eine dauerhafte Niederlassung, und damit z. B. auch eine Selbstbestimmung über Wohn- und Arbeitsort.<sup>9</sup>

Die so entstehende ‚Reorganisation von Ungleichheit‘ (Lenz/Evertz/Ressel 2017: 3) kann als Ausdruck partikularer Emanzipation innerhalb der Dominanzgesellschaft gelesen werden. Es entsteht, so Castro Varela schon 2005, eine neue „„Unterklasse“ von Arbeiterinnen auf Zeit, die zu einem Kommen und Gehen gezwungen werden (gewissermaßen in Form von Turbo-rotationsverfahren) und sich durch diese permanente Rotation in einer kontinuierlichen prekären Existenzlage einrichten (müssen)“ (ebd.: 94). Und nicht zuletzt wird Migrantinnen die Möglichkeit des Vereinbarkeitsmanagements verwehrt, indem diese als allzeit verfügbar und ohne Familie und familiäre Bindungen adressiert werden. Eben weil sie ihre Familie im Herkunftsland zurücklassen, können sie in die Care-Arbeit integriert werden. Für das Vereinbarkeitsmanagement der Mehrheitsgesellschaft als Ausdruck erfolgreich verlaufener

7 Unter einer rassismustheoretischen Perspektive analysiert dies z. B. Sara Farris (2017).

8 <https://www.dgb.de/themen/++co++cfc957ca-32c1-11ea-a21c-52540088cada> (25. 5. 2021).

9 Selbstverständlich ist auch in diesen prekären Formen widerständiges und eigensinniges Handeln der Migrantinnen möglich. Relevant für die Argumentation an dieser Stelle ist die konstitutive Funktion der global care chain für partikuläre Emanzipation.

Emanzipationsprozesse aber sind diese Verungleichungen und die Fortführung der Zuweisung prekärer Existenzen elementar.<sup>10</sup>

### 3.2 Unemanzipierte ‚Anderer‘ als Gegenentwurf zur gleichberechtigten Gesellschaft

Die Analyse der Global care chain hilft zu verstehen, wie Umverteilung der Sorge-Arbeit Geschlechterverhältnisse zwischen Männern und Frauen aufrechterhält und in dieser Hinsicht als Ausdruck partikularer Emanzipation verstanden werden kann. Diese ist einerseits innerhalb des herrschenden Gesellschaftssystems eine unvollständige Emanzipation, die Frauen nur bedingt die Freisetzung aus Abhängigkeitsverhältnissen ermöglicht. Zugleich entstehen in dieser bedingten Freisetzung andere, rassistisch organisierte Abhängigkeitsverhältnisse zwischen Frauen. Zu überlegen ist nun weiter, wie sich die darin enthaltenen Emanzipations(selbst)verständnisse der Gesellschaft gegenüber ‚Anderen‘ ausdrücken. Relevant für diese Fragen sind Othering-Prozesse (z. B. Castro Varela/Dhawan 2007), mit denen die ‚VerAnderung‘ (Hark/Villa 2017) beschrieben wird. Im Fokus der Analyse steht die Festschreibung vermeintlich natürlicher Eigenschaften von Gruppen, die damit einhergehende Zuweisung unterlegener Positionen und Legitimation von Exklusionsprozessen, aber auch von Integrationsanforderungen und -erwartungen als Ausdruck der Entwicklungsnotwendigkeit der ‚Anderen‘. Bezogen auf Familien mit Migrationsgeschichte werden diese, so zusammenfassend Christine Riegel 2020, „in hegemonialen (Integrations-)Diskursen tendenziell als defizitär und problematisch adressiert“ (ebd.: 185). Insbesondere Bildungsinstitutionen wie der Elementar- und Primarbereich sollen kompensatorisch auffangen und leisten, was die Eltern (noch) nicht selber können. Dieser Aufgabe können sie auch nachkommen, indem die Kinder möglichst früh und lange in der Institution verbleiben. Vermittelt über die Notwendigkeit deutscher Sprachkenntnisse wird z. B. bildungspolitisch der frühe Besuch des Elementarbereichs als wesentlicher Baustein des Abbaus von Bildungsungleichheiten diskutiert (vgl. dazu z. B. Menz 2020a; Bundesministerium für Familie 2016). Auch der Ausbau von Ganztagschulen folgt dieser kompensatorischen Logik. In den bildungspolitischen Maßnahmen zur Entkopplung von familiärem Herkunftsmilieu und (schulischem) Bildungserfolg ist insofern die Loslösung von der als mit unzureichenden bzw. den falschen Ressourcen ausgestatteten Herkunftsfamilie mindestens impliziert. Dass die Eltern in einem solchen Zugriff häufig als das ‚eigentliche Problem‘ angesehen werden, zeigt zudem z. B. die Untersuchung zur „Integration von Kindern mit Migrationshintergrund in Halb- und Ganztagschulen“ von Schnurr/Gresser/Reindes (2013). Die Hälfte der befragten Lehrer:innen von Halbtags- und Ganztagschulen berichteten, dass „vor allem Erziehungsvorstellungen ein Hindernisgrund für erfolgreiche Integration seien“ (ebd.: 18). Damit waren damit häufig Probleme „religiösen Ursprungs“ gemeint (ebd.: 19). Aber auch in Bezug auf die Kinder wird eine nachholende Erziehung und Integration als notwendig erachtet. In einer Untersuchung über die sogenannten Willkommensklassen in Berlin für geflüchtete Kinder konstatieren die befragten Lehrer:innen ein Demokratiedefizit der Kinder, welches an einem fehlenden Bewusstsein hinsichtlich der geschlechtlichen Gleichberechtigung festgemacht wird. In den Willkommensklassen würden Regeln nicht nur für die Schule, sondern für ganz Deutschland

10 An dieser Stelle kann ich nicht auf care drain und die daraus entstehenden Folgen für Familien eingehen. S. dazu Lutz/Palenga-Möllenbeck 2011.

erklärt und gelernt. Dazu gehöre auch ein demokratisches Geschlechterverhältnis, das manchen Kindern erst nahegebracht werden müsse (vgl. Karakayali 2020: 132).

Im ‚Lernfeld Geschlechterdemokratie‘ werden als religiös markierte Differenzen zunehmend relevant. In der Analyse von Narrativen des antimuslimischen Rassismus verweist Yasemin Shooman (2014) ebenfalls auf die Funktionen von Geschlechterstereotypen für die Konstruktion der Mehrheitsgesellschaft als aufgeklärte und emanzipierte Gesellschaft. Hinsichtlich der weiblichen Emanzipation sind hierbei ‚das Kopftuch‘ und andere Formen (weiblicher) Körperbedeckung zentraler Ausdruck der Rückständigkeit und zugleich der Unterdrückung der ‚Anderen‘. In der Schule wird es häufig mit einem eher allgemeinen Verweis auf den so genannten Schulfrieden verboten. Zudem werde argumentiert, dass das Kopftuch „per se“ Ausdruck einer patriarchalen Gesellschaft sei. Als solches habe es „keinen Platz im Raum Schule [...], da dort die Gleichberechtigung zwischen Mädchen und Jungen vermittelt werde“ (Kulaçatan 2020b: 151).<sup>11</sup> Die ‚Kopftuchfrau‘ wird dabei zum verkörperten Emanzipationsdefizit (vgl. Shooman 2014: 57) und markiert das rückständige ‚Andere‘, in dem sich das „abendländische Selbst“ (s. z. B. Castro Varela/Dhawan 2007: 31) als emanzipiertes Selbst konstruiert.

In der Abgrenzung zu diesen ‚Anderen‘ zu anderen Ländern und Nationalstaaten wird ein Selbstverständnis als aufgeklärte (europäische) Gesellschaft hervorgebracht, so Liz Fekete (2006), in dem kulturfundamentalistisch etwas entsteht, das sie als ‚enlightened fundamentalism‘ bezeichnet. Dieser aufgeklärte Fundamentalismus trete auf mit dem Anspruch, Migrant:innen aus ihrer Rückständigkeit zu befreien. Insbesondere in Bezug auf eine Emanzipationsillusion des ‚Westens‘ und zugleich seinem machtvollen Emanzipationsanspruch sind aus postkolonialer und intersektionaler Perspektive an vielen Stellen Analysen vorgenommen worden. So verweisen Mendel/Neuhold (2005) auf den „Selbstentwurf als aufgeklärte und gleichberechtigte Gesellschaft“ (ebd.: 51), der in einem Postfeminismus münde und den Feminismus in der Vergangenheit verortet: als „etwas Vollzogenes, das ‚wir‘ nicht mehr brauchen, [verbunden] mit der rassistischen Verortung ‚der Anderen‘ in eben dieser Vergangenheit, die ‚Feminismus‘ sehr wohl noch brauchen“ (ebd.: 50). Zugleich besteht die Möglichkeit der strategischen Inanspruchnahme feministischer Akteur:innen und Positionen für diese Form des imaginierten Selbstverständnisses als bereits emanzipierte Gesellschaft. Kulaçatan spricht hier mit Verweis auf Nachtigall von „embedded feminism“, in welchem „staatliche Autoritäten feministische Diskurse für ihre Interessen nutzen und versuchen, feministische Akteur\*innen als Bündnispartner\*innen zu gewinnen“ (Kulaçatan 2020a: 239). Sara Farris analysiert die Aneignung feministischer Themen und Forderungen in anti-islamischen Politiken durch rechte Parteien und die Partizipation von bekannten Feminist:innen (in Deutschland z. B. Alice Schwarzer) an der Stigmatisierung von Muslim:innen „im Namen der Frauenrechte“ als „Femonationalismus“ (ebd. 2017: 4). Mit dieser Perspektive nimmt sie den komplexen Zusammenhang von (internationalen) gegenderten Migrations- und Integrationspolitiken, nationalen Emanzipationserklärungen, neo-liberalen Subjektivierungen, der Ideologien der neuen Rechten und ethnisierten Zuschreibungspraxen im Kontext westlicher Geschlechterordnungen in den Blick.

Gabriele Dietze spricht in diesem Zusammenhang von einer „okzidentalischer Geschlechterdividende“ (Dietze 2017, auch Dietze 2010), mit der sie eine Überlegenheitsdivi-

11 Dabei lässt sich eine durchaus paradoxe Entwicklung feststellen. Das Kopftuch wird in dem Moment zum symbolisierten Ausdruck muslimischer Unterdrückung, in der muslimische Frauen sichtbar werden und z. B. als Lehrerinnen unterrichten wollen, d. h. Selbstbestimmung realisieren.

dende bezeichnet, die für ‚kulturell‘ Weiße Frauen gegenüber neo-orientalisierten ‚Anderen‘ abfällt.<sup>12</sup> Dieser ‚okzidentalistische Geschlechterpakt‘ hält die Fiktion der emanzipierten westlichen Frau und des (Emanzipation anerkennenden) westlichen Mannes aufrecht. „Die weiße europäische Frau [profitiert, M.M.] von dem für sie eigentlich verhängnisvollen Emanzipationsdiskurs“ (Castro Varela/Sarfert 2020: 25.). Verhängnisvoll ist dieser Emanzipationsdiskurs insbesondere, da er bestehende Ungleichheiten in (privaten) Lebensverhältnissen, in gewaltvollen Verhältnissen ausschließlich auf Seiten der ‚Anderen‘ verortet und so die Artikulation dieser Ungleichheiten erschwert.

#### 4 Zur Wiederaneignung von Emanzipation in der Erziehungswissenschaft

Vor dem Hintergrund der Ausführungen möchte ich nun abschließend dafür plädieren, das Potenzial des Emanzipationsbegriff für die Erziehungswissenschaft sowohl für die kritische Analyse aktueller gesellschaftlicher Bedingungen und Subjektanforderungen als auch der Handlungsfähigkeit von Subjekten weiter zu erörtern. Gerade in seiner theoretischen und disziplinären Offenheit scheint mir der Vorteil des Emanzipationsbegriffs zu liegen, der in einer transnationalen und intersektionalen Reformulierung sowohl Kritik aus der postkolonialen Forschung aufnimmt, als auch Begriffe wie Autonomie oder Selbstbestimmung in ihrer gesellschaftlichen Bedingtheit in den Blick nimmt.

Aus diesem Grund bestand das Ziel des Artikels darin, mit dem Bezug auf Emanzipation verbundene Probleme beispielhaft zu analysieren, die auf dem Weg zu einer Wiederaneignung des Emanzipationsbegriffs für die Erziehungswissenschaft Herausforderungen oder gar Hürden darstellen und der Bearbeitung bedürfen. Hierbei sind drei miteinander verbundene Problematiken deutlich geworden:

*Emanzipation als Begriff wird durch neoliberale Politiken vereinnahmt* (1). Partikuläre Emanzipationsaufforderungen in Form des Vereinbarkeitsmanagements richten sich vorrangig an gut ausgebildete Mütter der Mehrheitsgesellschaft, durch die sie zunehmend (erfolgreich) Teil des Produktionsbereiches kapitalistischer Gesellschaften werden. Die damit verbundenen Privilegien von Vätern, namentlich die Freisetzung aus dem Reproduktionsbereich, sind für Mütter allerdings nicht erreichbar. Zudem wird Vereinbarkeitsmanagement zur individuellen Aufforderung, zu welcher Subjekte sich verhalten müssen und welche sie versuchen individuell zu realisieren. Partikuläre Emanzipation stellt weder die grundsätzliche Trennung zwischen Produktions- und Reproduktionsbereich in einem kapitalistischen System in Frage, wie insbesondere Farris (2017) hervorhebt, noch können Bedürfnisse wie Fürsorge, Pflege und Beziehungsarbeit als politisch zu bearbeitende gesehen werden. ‚Selbstbestimmung‘ oder ‚Handlungsfähigkeit‘ gelten vorrangig in einem vergeschlechtlichten Zugriff.

12 Dietze entwickelt diese Perspektive insbesondere an einer imaginierten sexuellen Freiheit der ‚westlichen‘ Frau gegenüber Muslima. „Die okzidentale Frau kann sich im Kontrast zur ‚Orientalin‘ als frei – in der Liebeswahl – imaginieren, als sexuelles Wesen fühlen – es ist ihr erlaubt, ihre körperlichen Assets zu enthüllen“ (ebd: 56 f.). Joan Scott bezeichnet die sich derzeitige Form der Verbindung von Sexualität und Säkularisierung als „sexularism“ (ebd. 2012: 156), mit welcher die Integrationsfähigkeit von Muslima an ihrer Assimilation an spätkausalistische Sexualitätsvorstellungen von Frauen festgemacht werde.

*Partikularemanzipation basiert auf rassistischen Logiken* (2). Die gezielte Rhetorik der Eigenverantwortung, die Responsibilisierung als handlungsfähiges und autonomes (weibliches) Subjekt realisiert sich auf Kosten der Etablierung prekärer Subjektpositionen der ‚Anderen‘ entlang von Geschlechter- und Migrationsordnungen. Es lässt sich daher von einer sowohl individualisierenden als auch rassifizierenden Verschiebung des Emanzipationsversprechens sprechen, in welcher globale Arbeitsmigration zum Bestandteil und zur Voraussetzung dieser doppelten Verschiebung wird. Emanzipation reduziert sich auf eine individuelle Erweiterung von Freiheit einzelner, sie „erscheint weniger als großer Befreiungsakt denn als Übergangspunkt [transition] zwischen unterschiedlichen Formen der Unterdrückung und rassistischer Unterwerfung“ (Saidij Hartmann zit. n. Bromberg 2019: 136).

Und nicht zuletzt wird *Emanzipation von femonationalistischen Politiken und Akteur:innen missbraucht* (3). In den rassifizierten Verschiebungen realisiert sich eine Selbstproklamation als bereits emanzipierte Gesellschaft, in der Ungleichheit primär als die Ungleichheit der ‚Anderen‘ artikuliert wird. Dies verhindert bzw. erschwert zumindest die Artikulation von bestehenden Ungleichheiten und lässt Solidarität nur in einer paternalistischen Form möglich erscheinen.

Trotz dieser problematischen Verkürzungen und Inanspruchnahmen scheint mir im Emanzipationsbegriff Potential als Analyse- und Reflexionskategorie für die Erziehungswissenschaft zu liegen. Ohne dies hier systematisch entfalten zu können, möchte ich auf Begriffsdimensionen hinweisen, die hierfür anschlussfähig sind: Der Begriff der Emanzipation geht nicht im Begriff der Freiheit auf, sondern vielmehr über ihn hinaus (vgl. auch Demirovic 2019: 207). So bezieht sich Emanzipation nicht nur auf Freiheit von unterdrückenden oder diskriminierenden Verhältnissen, sondern auch auf Freiheit zu etwas. Auf ein, wenn auch notwendigerweise unbestimmtes, gesellschaftliches Zukunftsprojekt. Für pädagogisches Handeln bietet dies die Möglichkeit, kritische Zukunfts- und Gesellschaftsbezüge zu entwickeln, in denen Widerspruch gegen eine neoliberale Inanspruchnahme der Subjektbildung möglich ist. Autonomie oder Selbstbestimmung wären so nicht vorrangig nur als individuelle Erweiterungen von Handlungsmöglichkeiten zu denken. „Gerade dieses Wissen um die gesamtgesellschaftliche kollektive Verantwortung geht jedoch im Rahmen der neoliberalen Transformation und der gezielten Rhetorik individueller Eigenverantwortung zunehmend verloren“ (Maihofer 2019: 183). Auch sind Analysen von Subjektivierungsprozessen und der Herstellung der „Migrationsanderen“ (Mecheril/Castro Varela/Dirim/Kalpaka/Melter 2010: 15) sowie ihrer Funktion für die Aufrechterhaltung und Imagination von ‚Gleichheit‘ anschlussfähig an eine Wiederaneignung von Emanzipation (auch Rose 2012). Sie greifen die vorne entwickelte gesellschaftliche Bedingtheit und Partikularität von Freisetzungprozessen auf und ermöglichen es, die (globale) Reproduktion von Macht- und Ungleichheitsverhältnissen systematisch zu fassen. In Verbindung mit intersektionalen Forschungsparadigmen, wie z. B. bei Winker and Degele (2009) entwickelt, bieten sich vielfältige Bezüge, verungleichende Differenzkategorien in ihrer Verwobenheit und Abhängigkeit voneinander zu integrieren. Und schließlich liegt gerade in der theoretischen Offenheit und Unbestimmtheit von ‚Emanzipation‘ Potential für eine gemeinsame Entwicklung einer unbestimmten Zukunft. Die Unbestimmtheit des Begriffs eröffnet Möglichkeiten, den Prozess der Emanzipation selbst unbestimmt zu lassen. Emanzipation wäre so nicht als Aufklärung oder Emanzipation der ‚Anderen‘, sondern als gemeinsamer Prozess zu denken, in welchem die Verwiesenheit aufeinander deutlich würde und Emanzipation nur als Emanzipation aller möglich wäre.

## Literatur

- Apitzsch, Ursula/Schmidbauer, Marianna (2011): Care, Migration und Geschlechtergerechtigkeit. Aus Politik und Zeitgeschichte 61 (37–38), S. 43–39. Online verfügbar unter: <https://www.bpb.de/apuz/33149/care-migration-und-geschlechtergerechtigkeit> [21. 11. 2021].
- Behnke, Claudia/Meuser, Michael (2005): Zwei Karrieren – eine Familie. Vereinbarkeitsmanagement bei Doppelkarrierepaaren. In: Solga, Heike/Wimbauer, Christine (Hrsg.): „Wenn zwei das Gleiche tun...“ – Ideal und Realität sozialer (Un-)Gleichheit in Dual Career Couples. Opladen: Barbara Budrich, S. 23–139.
- Bromberg, Svenja (2019): Emanzipation nach Marx – Erneuerung eines politisch-philosophischen Begriffs. In: Demirovia, Alex/Lettow, Susanne/Maihofer, Andrea (Hrsg.): Emanzipation. Zur Geschichte und Aktualität eines politischen Begriffs. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 135–155.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2016): Gleiche Chancen durch frühe Bildung. Gute Ansätze und Herausforderungen im Zugang zur Kindertagesbetreuung. Rostock. Online verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/gleiche-chancen-durch-fruehe-bildung-112556> [21. 11. 2021].
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2018): Väterreport. Vater sein in Deutschland heute. Berlin. Online verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/vaeterreport-112722> [21. 11. 2021].
- Castro Varela, Maria do mar (2005): Prekarität für alle?!: zur differentiellen symbolischen und faktischen Deklassierung von Migrantinnen. Eine transnationale Perspektive. In: Armut und Geschlecht 29/30(16), S. 90–102.
- Castro Varela, Maria do mar/Dhawan, Nikita (2007): Orientalismus und postkoloniale Theorie. In: Attia, Iman (Hrsg): Orient- und Islambilder. Interdisziplinäre Beiträge zu Orientalismus und antimuslimischem Rassismus. Münster: Unrast-Verlag, S. 31–44.
- Castro Varela, Maria do mar/Sarfert, Nadine (2020): Befreiung als Beherrschung. Emanzipation und Viktimisierung unter rassistischen Bedingungen. In: Lingen-Ali, Ulrike/Mecheril, Paul (Hrsg.): Geschlechterdiskurse in der Migrationsgesellschaft. Zu „Rückständigkeit“ und „Gefährlichkeit“ der Anderen. Bielefeld: Transcript, S. 17–39.
- Demirovic, Alex (2019): Zwei Weisen der Emanzipation – oder: Ist Emanzipation noch ein Ziel sozialer Kämpfe? In: Demirovic, Alex/Lettow, Sabine/Maihofer, Andrea (Hrsg.): Emanzipation. Zur Geschichte und Aktualität eines politischen Begriffs. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 206–233.
- Demirovic, Alex/Lettow, Susanne/Maihofer, Andrea (Hrsg.) (2019): Emanzipation. Zur Geschichte und Aktualität eines politischen Begriffs. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Demirovic, Alex/Lettow, Susanne/Maihofer, Andrea (2019): Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): Emanzipation. Zur Geschichte und Aktualität eines politischen Begriffs. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 7–9.
- Dietze, Gabriele (2010): Der okzidentalistische Geschlechterpakt. Emanzipation als uneingelöstes Versprechen. In: Polar. Politik Theorie Alltag 2010 (9). Online verfügbar unter: [http://www.polarzeitschrift.de/polar\\_09.php?id=441](http://www.polarzeitschrift.de/polar_09.php?id=441) [21.11.2021].
- Dietze, Gabriele (2017): Sexualpolitik. Verflechtungen von Race und Gender. Frankfurt/New York: Campus Verlag.
- Dirim, Inci/Mecheril, Paul (Hrsg.) (2018): Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Regensburg: Klinkhardt.
- Drack-Meyer, Gabriele (2016): „Ist Feminismus jetzt rechts?“ Gender, Migration und Feminismus vor dem Hintergrund der Produktionsverhältnisse. In: soziales\_kapital. wissenschaftliches journal österreichischer fachhochschul-studiengänge soziale Arbeit (14), S. 9–22. Online verfügbar unter: <https://soziales-kapital.at/index.php/sozialeskapital/article/view/426/783> [21. 11. 2021].
- Europäische Kommission für Beschäftigung und Soziales (2004): EQUAL-Leitfaden zu Gender Mainstreaming. Luxemburg. Online verfügbar unter: <https://op.europa.eu/de/publication-detail/-/publication/066adda8-3792-4b77-beeb-ef5227d19312/language-de> [21.11.2021].

- Farris, Sara. R. (2017): In The Name Of Women's Right. The Rise of Femonationalism. Durham and London: Duke University Press.
- Fekete, Liz (2006): Enlightened fundamentalism? Immigration, feminism and the Right. In: *Race & Class* 28 (2), S. 1–22.
- Hark, Sabine/Villa, Paula-Irene (2017): Unterscheiden und Herrschen. Ein Essay zu den ambivalenten Verflechtungen von Rassismus, Sexismus und Feminismus in der Gegenwart. Bielefeld: transcript.
- Hurrelmann, Klaus/Quenzel, Gudrun/Schneekloth, Ulrich/Leven, Ingo/Albert, Ulrich/Utzmann, Hilde/Wolfert, Sabine (2019): Jugend 2019–18. Shell Jugendstudie. Weinheim: Beltz Verlagsgruppe.
- Karakayali, Juliane (2020): Spot the Difference. Differenzwissen im Kontext von Segregation in Vorbereitungsklassen für neuzugewanderte Schüler\*innen. In: Lingen-Ali, Ulrike/Mecheril, Paul (Hrsg.): *Geschlechterdiskurse in der Migrationsgesellschaft. Zu „Rückständigkeit“ und „Gefährlichkeit“ der Anderen*. Bielefeld: transcript, S. 119–140.
- Kaufmann, Jean-Claude (1995): *Schmutzige Wäsche: zur ehelichen Konstruktion von Alltag*. Konstanz: Universitätsverlag Konstanz.
- Koppetsch, Claudia/Burkart, Günter (1999): *Die Illusion der Emanzipation: zur Wirksamkeit latenter Geschlechternormen im Milieuvergleich*. Konstanz: Universitätsverlag Konstanz.
- Kulacatan, Meltem (2020a): „Empowering“, Feminism und Islam? In: Huxel, Karin/Karakayali, Juliane/Palenga-Möllnbeck, Eva/Schmidbauer, Marianne/Shinozaki, Kyoko/Spies, Tina/Supik, Linda/Tuider, Elisabeth (Hrsg.): *Postmigrantisch gelesen. Transnationalität. Gender. Care*. Bielefeld: transcript, S. 235–252.
- Kulacatan, Meltem (2020b): Feministisch begründete Deutungshoheiten und Zusammenhänge in Geschlechterdiskursen über Musliminnen in Deutschland. In: Lingen-Ali, Ulrike/Mecheril, Paul (Hrsg.): *Geschlechterdiskurse in der Migrationsgesellschaft. Zu „Rückständigkeit“ und „Gefährlichkeit“ der Anderen*. Bielefeld: transcript, S. 141–164.
- Lenz, Ilse/Evertz, Sabine/Ressel, Saida (2017): Neukonfigurationen von Geschlecht im flexibilisierten Kapitalismus? In: Dies. (Hrsg.): *Geschlecht im flexibilisierten Kapitalismus. Neue Ungleichheiten*. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–7.
- Lutz, Helma (2006): Gender, Ethnizität, Identität: Die neue Dienstmädchenfrage im Zeitalter der Globalisierung. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 1(2), S. 301–306.
- Lutz, Helma (2016): *Globale Care Chains*. In: Fischer, Karin/Hauck, Gerhard/Boatca, Manuela (Hrsg.): *Handbuch Entwicklungsforschung*. Wiesbaden, Springer VS, S. 261–266.
- Lutz, Helma/Palenga-Möllnbeck, Eva (2011): Das Care-Chain-Konzept auf dem Prüfstand. Eine Fallstudie der transnationalen Care-Arrangements polnischer und ukrainischer Migrantinnen. In: Metz-Göckel, Sigird/Bauschke Urban, Carola (Hrsg.): *Transnationalisierung und Gender. Special Issue für Gender. Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft*. Opladen: Barbara Budrich, S. 9–27. Online verfügbar unter: <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/39454> [21.11.2021].
- Maihofer, Andrea (2019): Feminismus und Emanzipation – und darüber hinaus. In: Demirovic, Alex/Lettow, Susanne/Maihofer, Andrea (Hrsg.): *Emanzipation. Zur Geschichte und Aktualität eines politischen Begriffs*. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 175–205.
- Marz, Ulrike (2017). Annäherungen an eine Kritische Theorie des Rassismus. In: *Peripherie. Politik Ökonomie Kultur* 37(146 147), S. 250–270. DOI: <https://doi.org/10.3224/peripherie.v37i2.06>.
- Mecheril, Paul/do mar Castro Varela, Maria/Dirim, Inci/Kalpaka, Anita/Melter/Claus (2010): *Migrationspädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Mendel, Iris/Neuhold, Petra (2015): Feminismus und Antirassismus – another unhappy marriage? Der Diskurs um „kulturelle Gewalt“, und die Möglichkeiten transnationaler feministischer Solidarität. In: *Feministische Studien* 2015 (1), S. 38–54.
- Menz, Margarete (2019): Globalisierte Geschlechterverhältnisse oder: Was haben Putzfrauen aus Osteuropa und Näherinnen aus Bangladesch mit globalem Lernen zu tun? In: Benk, Andreas (Hrsg.):

- Globales Lernen. Bildung unter dem Leitbild weltweiter Gerechtigkeit. Ostfildern: Padmos Verlag, S. 89–97.
- Menz, Margarete (2020a): Kindertagesstätten. In: Bollweg, Petra/Buchna, Jennifer/Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Handbuch Ganztagsbildung. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 835–846.
- Menz, Margarete (2020b): Paarbeziehungen und Geschlechterverhältnisse. Konstruktionen von Geschlechterordnungen beim Übergang zur Elternschaft. 2. Auflage. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet Geschlechterforschung/Die Bedeutung von Geschlecht im Lebensverlauf. Hrsg. von Hannelore Faulstich-Wieland. Weinheim und Basel, Beltz Juventa.
- Menz, Margarete/Thon, Christine (2016): Familie *und* Beruf oder? Hegemoniale Diskurse, (un)zureichende Alternativen und die Suche nach dem ‚guten Leben‘. In: Jahrbuch Geschlechterforschung. Das Geschlecht der Inklusion (12), S. 155–177.
- Rendtorff, Barbara/Riegraf, Birgit/Mahs, Claudia (Hrsg.) (2019): Struktur und Dynamik – Un/Gleichzeitigkeiten im Geschlechterverhältnis. Wiesbaden: Springer VS.
- Riegel, Christine (2020): Hegemoniale Bilder durchque(ren). Grenzüberschreitende und ungleichheitsbezogene Forschungsperspektiven auf Familie\*. In: Huxel, Karin/Karakayali, Juliane/Palengamöllenbeck, Eva/Schmidbaur, Marianne/Shinozaki, Kyoko/Spies, Tina/Supik, Linda/Tuider, Elisabeth (Hrsg.): Postmigrantisch gelesen. Transnationalität. Gender. Care. Bielefeld: transcript, S. 181–200.
- Rieger-Ladich, Markus (2012): Emanzipation. In: Horn, Klaus-Peter/Kemnitz, Heidemarie/Marotzki, Winfried/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft I Aa Karl von der – Gruppenprozesse. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 307–308.
- Rose, Nadine (2012): Migration als Bildungsherausforderung. Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien. Bielefeld: transcript.
- Scott, Joan. W. (2012): The Vexed Relationship of Emancipation and Equality. In: History of the Present 2/2012, S. 144–168. DOI: <https://doi.org/10.5406/historypresent.2.2.0148>.
- Shooman, Yasemin (2014): „... weil ihre Kultur so ist“ Narrative des antimuslimischen Rassismus. Bielefeld: transcript.
- Schnurr, Simone/Gresser, Anne/Reinders, Heinz (2013): Schulische Zielsetzungen zur Integration von Kindern mit Migrationshintergrund im Vergleich zwischen Ganztags- und Halbtagschule. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 1/013, S. 7–22.
- Speck, Sarah (2019). Paradoxien der Gleichheit: Widersprüchliche Verkehungen in zeitgenössischen Geschlechterverhältnissen. In: Rendtorff, Barbara/Riegraf, Birgit/Mahs, Claudia (Hrsg.): Struktur und Dynamik – Un/Gleichzeitigkeiten im Geschlechterverhältnis. Wiesbaden: Springer VS, S. 65–96.
- Thürmer-Rohr, Christina (1983): Aus der Täuschung in die Ent-Täuschung. Zur Mittäterschaft von Frauen. In: Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis 1983 (8), S. 11–25.
- Walgenbach, Katharina (2012): Gender *als* interdependente Kategorie. Gender als interdependente Kategorie. In: Dies./Dietze, Gabriele/Hornscheid, Lann/Palm, Kersin (Hrsg.): Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität. 2. durchgesehene Auflage. Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrick, S. 23–64.
- Wetterer, Angelika (2003): Rhetorische Modernisierung: Das Verschwinden der Ungleichheit aus dem zeitgenössischen Differenzwissen. In: Knapp, Gudrun-Axeli/Wetterer, Angelika (Hrsg.): Achsen der Differenz. Gesellschaftstheorie und feministische Kritik II. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 286–319.
- Winker, Gabriele/Degele, Nina (2009): Intersektionalität: Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Bielefeld: transcript.
- Winker, Gabriele (2015): Care Revolution. Schritte in eine solidarische Gesellschaft. Bielefeld: transcript.

Woods, Dorian R. (2004): Das ‚adult worker model‘ in den USA und Großbritannien. In: Leitner, Sigrid/Ostner, Ilona/Schatzenstaller, Margit (Hrsg.): Wohlfahrtsstaat und Geschlechterverhältnis im Umbruch: was kommt nach dem Ernährermodell? Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 208–233.

*Kontakt:*

Dr. Margarete Menz

PH Schwäbisch Gmünd

[margarete.menz@ph-gmuend.de](mailto:margarete.menz@ph-gmuend.de)

# Rezension: Braband, Janne (2019): Mehrsprachigkeit in der Frühpädagogik. Subjektive Theorien von Eltern und Kitafachkräften vor dem Hintergrund migrationsgesellschaftlicher Ordnungen. Bielefeld: transcript Verlag.

Ursula Neumann

Es ist inzwischen unstrittig, dass Mehrsprachigkeit eine wichtige Dimension der Frühpädagogik darstellt. Und dennoch regiert nach wie vor der „monolinguale Habitus“ (Gogolin 1994) in deutschen Kitas und Schulen. Dies zum wiederholten Mal zu zeigen, scheint vielleicht obsolet, doch die Arbeit von Janne Braband widerlegt diese Einschätzung. Braband legt eine tiefeschürfende Untersuchung über die Vorstellungen und Orientierungen von Eltern und frühpädagogischen Fachkräften über die Mehrsprachigkeit von Kindern in der modernen deutschen Gesellschaft vor, die in die „Tiefendimensionen von Mehrsprachigkeit“ vordringt. Die Autorin versteht die subjektiven Theorien (Groeben/Scheele 2010) von Eltern und Erzieher:innen als Ausdruck von Wirkweisen des migrations-gesellschaftlichen Kontextes und identifiziert sie in Interviews über die sprachliche Praxis im mehrsprachigen Alltag von Familien und Kindertagesstätten sowie in den Meinungsäußerungen der erziehenden Erwachsenen zu Bildungszielen und Begründungen für den Umgang mit Kindern, die meist aufgrund von Migrationserfahrungen mit mehr als einer Sprache aufwachsen.

In der Studie wird ein qualitatives Forschungsverfahren angewendet. Fünf Mütter und Väter mehrsprachiger Kitakinder und fünf Erzieherinnen geben Auskunft über ihre Orientierungen und Verhaltensweisen im sprachlichen Umgang mit Kitakindern und begründen diese. Das Forschungsdesign ist an der grounded theory orientiert, was sich in einem aufwendigen methodischen Vorgehen zeigt: Aufbauend auf leitfadengestützten Interviews erfolgt ein theoretisches Sampling, anschließendes Kodieren und in einem dritten Schritt erneut ein Gespräch mit den Befragten zur kommunikativen Validierung der Interpretationen und Ergebnisse. Dieses Vorgehen macht die Interviewten zu Untersuchungspartnerinnen, deren „intentionale Sinndimension“ (14) tatsächlich ernst genommen wird. Das Potenzial dieses methodischen Vorgehens zeigt sich in den Ergebnissen.

Das einleitende Kapitel führt in den Problemzusammenhang der Untersuchung ein. Es wird ergänzt um einen Exkurs zur Bezeichnungspraxis von Menschen „mit Migrationshintergrund“, weil diese Kategorisierung im medialen, politischen und wissenschaftlichen Diskurs etabliert sei und „weitgehend unkritisch“ verwendet werde (17–22). Die Verfasserin setzt sich mit dem Prozess einer gewissen Verselbständigung des Begriffs von der statistischen Verwendung im Mikrozensus und der Bildungsberichtserstattung zur Markierung eines Bevölkerungsanteils auseinander, zeigt seine Problematik und distanziert sich in gewisser Weise davon, ohne ihn aber in ihrer Darstellung zu vermeiden oder zu ersetzen. Es folgt ein Theorieteil, zunächst zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. Die quantitative Expansion des Bildungsbereichs, vor allem für die unter Dreijährigen, aber auch die enormen Qualitätsentwicklungs- und Professionalisierungsprozesse der letzten Jahre werden skizziert und die unterdurchschnittliche Teilhabe von Kindern „mit Migrationshin-

tergrund“ bzw. die Hürden für ihren Zugang diskutiert. Fragen der kulturellen Öffnung und des Einbezugs von Mehrsprachigkeit seien vernachlässigt worden, so dass die Forschung zur Betreuungsqualität kritisch zu sichten sei. Braband weist dem dort z. B. verwendeten Modell Ethnozentrismus nach, etwa bei der Bewertung der (angeblich niedrigen) Prozessqualität in ‚russischen und türkischen Familien‘ in der NUBBEK-Studie, um im dritten Kapitel einen Forschungsüberblick heterogener Entwicklungswelten zu geben. Wegen der besonderen Sozialisationsrelevanz der Sprache im Migrationskontext widmet sich die Verfasserin in den nächsten beiden Kapiteln der Sprachaneignung unter Mehrsprachigkeitsbedingungen (u. a. mit Bezug auf Ehlichs Konzept der Basisqualifikationen [2009], und die Spracherwerbstopologie von Reich [2009]), dem mehrsprachigen Aufwachsen und dem Umgang damit in frühpädagogischen Einrichtungen. Wichtig ist ihr dabei die migrationsgesellschaftliche Perspektive unter Rückgriff auf postkoloniale und diskurstheoretische Positionen (Dirim/Mecheril 2010). Die Verfasserin betrachtet die Rolle der Sprache als Differenzmerkmal in der Migrationsgesellschaft für Über- und Unterordnungen und bezieht sie auf den frühpädagogischen Kontext. Mit Panagiotopoulou (2016) sieht sie Möglichkeiten für eine „Wende zur Mehrsprachigkeit“ in der Praxis frühpädagogischer Einrichtungen mit *Translanguaging*, *Quersprachigkeit* und *Multilingual Literacy* (114). Mit einer Zwischenbilanz legt Braband die theoretische Basis für ihre Fragestellung, die zwei Perspektiven besitzt: Erstens die Frage nach sprachlich heterogenen Entwicklungswelten in der frühen Kindheit, den zentralen Vorstellungen und Orientierung von Eltern und Kitafachkräften, und zweitens die Frage nach dem migrationsgesellschaftlichen Kontext, den Spuren gesellschaftlicher Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen in den subjektiven Theorien der Eltern und Fachkräfte.

Im empirischen Teil der Studie beeindruckt die ausführliche Darstellung der subjektiven Theorien der Eltern in ihrer inhaltlichen Vielfalt. Sprache wird als wichtigstes Mittel der Kindererziehung gesehen, zugleich als Medium für „Kultur und Identität“ sowie „gesellschaftlicher Vielfalt“. Sprache eröffne den Kindern Bildungschancen. Verstanden wird dabei „Sprache“ ausnahmslos als „Mehrsprachigkeit“, als Ausdruck und Mittel für eine ausgewogene Identität. Als große Herausforderung erleben die Eltern den Erhalt der nichtdeutschen Familiensprachen, vor allem zum Zeitpunkt des Eintritts der Kinder in das deutsche Bildungssystem. So komme es zu Diskrepanzen zwischen Ziel, Strategie, Umsetzung und Ergebnis der Spracherziehung, die nicht leicht zu bewältigen seien. Die Wahrnehmung der familieninternen Mehrsprachigkeit spiegele sich auch im Selbstverständnis der Kinder in Bezug auf ihre Identität. Über die Rolle der Kita gehen die Meinungen der Eltern auseinander: Die Vermittlung der Familiensprache/n sei Sache der Familie, hingegen die der Kita des Deutschen, auch „der deutschen Kultur“. Auch wenn einige Eltern eine Unterstützung der Mehrsprachigkeit wünschen, bestehen kaum konkrete Bedürfnisse in dieser Hinsicht (207–211). Über diese konkreten Einstellungen hinaus analysiert die Autorin „Spuren des migrationsgesellschaftlichen Kontextes“ bei den Eltern. So bilde Sprache einen „Identifikationsanker“ und sei Zeichen der Zugehörigkeit. Die Befragten setzen sich mit den natio-ethno-kulturellen Zuschreibungen von außen auseinander, die in die Prozesse der Identitätsbildung bei den Kindern einfließen (214). Die biete aber auch Sicherheit und Schutz, wobei die festzustellende Vorrangstellung des Deutschen bis in die Familieninteraktion und die Selbstbeschreibungen der Eltern eindringe (216).

Diesen Selbstbildern und -erklärungen werden die subjektiven Theorien der pädagogischen Fachkräfte in Kitas gegenübergestellt. Wiederum fünf Personen (alle sind weiblich) geben Auskunft und validieren in einem weiteren Gespräch die Interpretationen der For-

scherin. Der parallele Aufbau des Auswertungskapitels erlaubt einen guten Vergleich der Vorstellungen der Fachkräfte mit denen der Eltern. Wie nicht anders zu erwarten, gibt es neben Gemeinsamkeiten auch erhebliche Unterschiede, u. a. den sehr wesentlichen, dass zwar alle befragten Eltern Mehrsprachigkeit als Spracherziehungsziel verfolgen, nicht aber alle Erzieher:innen. Auch die Konzepte der pädagogischen Einrichtungen, in denen die Befragten tätig sind, entsprechen in sehr unterschiedlichem Maß der Zielsetzung mehrsprachiger Entwicklung und Förderung von Kindern, die aus ihren Familien einen entsprechenden Hintergrund mitbringen. Beeindruckend ist der Fall „Elena“. Die Ethnologin hat eine Kita aufgebaut, in die 27 von 33 Kinder gehen, die mehrsprachig sind, und zwar mit zehn Sprachen. Die Erzieher:innen repräsentieren acht Sprachen, manchmal sind aber weitere Sprachen präsent, wenn Praktikant:innen das große Spektrum erweitern. Im Zentrum des Selbstverständnisses dieser Befragten steht die Überzeugung, dass „die Sprachen der Kinder ihre Identität [repräsentieren]. Mehrsprachigkeit ist für die Kinder wichtig, damit sie ihre Identität entwickeln und die verschiedenen Facetten ihrer Welt vermitteln können“ (Abb. 7, 231). Von außen, nämlich von Seiten der Bildungsinstitutionen mit ihrem ökonomisierten und leistungsorientierten Bildungsverständnis, werde aber Druck auf die Eltern ausgeübt, dem die Kita ihr Verständnis und ihre Sprachpraxis entgegensetze, die das Selbstbewusstsein der Kinder stärke und ihre kognitive Entwicklung durch den Gebrauch der Erstsprachen fördere (231). Sprache als Werkzeug des Denkens zu stärken, sei Mittelpunkt der Qualitätsentwicklung der Einrichtung. Im Spektrum der subjektiven Theorien der Interviewpartner:innen stehen solche Orientierungen neben Haltungen von anderen Personen, die Braband als auf einem Kontinuum in Bezug auf den Zusammenhang zwischen Zugehörigkeitsempfinden und Spracherziehungszielen angesiedelt sieht. Sie reichten bei Eltern und Erzieher:innen von „mehrheitszugehörig mit monolingualem Normalitätsverständnis“ (Sandra und Karin) über „nicht-zugehörig aber (gerade deshalb) anpassungswillig“ (Meriem und Zefcan) bis hin zu „nicht-ganz-zugehörig, dabei aber selbstpositioniert und kritisch“ (Elena, Alara und Yves) (298 f.). Weil aber die Rekonstruktion und Analyse der subjektiven Theorien darauf abzielt, möglichst vielfältige Aspekte herauszuarbeiten, sind weitere Varianten auffindbar, etwa die Perspektive von Gülcan, die alle Bezüge der Kinder zu Mehrsprachigkeit in ihre Erziehung einbeziehen will, damit die Kinder Vielfalt als Normalität erleben. Die migrationsspezifischen gesellschaftlichen Zugehörigkeitsordnungen bildeten sich also nicht einfach ab in den Haltungen und Orientierungen der befragten Eltern und Erzieher:innen, sondern führten zu unterschiedlichen Reaktionen, auch zu Opposition und Infragestellen der dominanten Ordnung – so die Autorin (299).

Als die zentralen Erkenntnisse der empirischen Untersuchung bezeichnet die Forscherin erstens den Nachweis, dass die Orientierungen der Untersuchungspartner:innen weit über das Thema der Sprachaneignung hinaus mit Fragen der Identitätsbildung und Selbstpositionierung hinausgehen, zweitens in den subjektiven Theorien der Eltern und pädagogischen Fachkräfte ein monolinguales Normalitätsverständnis eine wichtige Rolle spielt und drittens diese Vorstellungen eng mit der eigenen Biographie verknüpft sind – wenn auch mit höchst unterschiedlichen Reaktionen und Strategien als Konsequenz daraus. Die Autorin zieht daraus den Schluss, dass „die Reflexion der eigenen Sprach- und Bildungsbiographie (...) damit als fruchtbare Möglichkeit, das professionelle Handeln in Bezug auf Mehrsprachigkeit und Spracherziehung weiterzuentwickeln“, erscheint (303).

Der besondere Wert der vorliegenden Studie liegt in ihrer diskursiven Struktur. Janne Braband konfrontiert vorliegende Forschungsergebnisse in wunderbarer Art und Weise mit

Gedanken, Theorien und Überzeugungen von den Personen, die für die Sprachbildung von Kindern verantwortlich sind. Die Lektüre lohnt schon allein für die konzentrierte Wiedergabe und kritischen Lesart des migrationswissenschaftlichen und sprachwissenschaftlichen Forschungsstands, doch den eigentlichen Gewinn zieht die Leser:in aus der Rückbindung der empirischen Ergebnisse daran. Sie besitzen ein hohes Potenzial für die Aus- und Fortbildung von pädagogischen Fachkräften in der sprachlichen Erziehung von Kindern in der mehrsprachigen Welt.

*Kontakt:*

Prof. Dr. Ursula Neumann  
Universität Hamburg  
ursula.neumann@uni-hamburg.de

# Tagungsbericht: Migration, Education, and the Political Sphere/Migration, Bildung und das Politische. Internationale Tagung. 10.-11.06.2021, Universitäten Zürich, Bielefeld & Innsbruck, online.

Matthias Rangger

Die internationale Tagung *Migration, Education, and the Political Sphere* rückte die politische Verfasstheit des Sozialen, seine Veränderbarkeit und Menschengemachtheit ins Zentrum ihres Interesses. In dieser Einstellung ging die Tagung u. a. mit Beiträgen von Seyla Benhabib (Yale University), Ulrich Brand (Universität Wien), María do Mar Castro Varela (ASH Berlin) der Frage nach, welche Herausforderungen sich aus den gegenwärtigen migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen für eine angemessene (politische) Bildung der Gegenwart ergeben. Die Tagung bildete den Abschluss eines transnational ausgerichteten Forschungsprojekts der Universitätsstandorte Bielefeld (Prof. Dr. Paul Mecheril), Innsbruck (Prof. Dr. in Michaela Ralsler & Prof. Dr. Erol Yildiz) und Zürich (Prof. Dr. Roland Reichenbach) mit dem Titel *Political Literacy in der Migrationsgesellschaft. Eine ethnografische Studie politischer Praxis in Schulen (8. Schulstufe) der Cities Berlin, Wien und Zürich* (PLiM) und fand online (organisiert durch den Standort Zürich) statt.

Zu Beginn der internationalen Tagung führten die Veranstalter:innen in die Ausgangspunkte und das Anliegen der Tagung ein<sup>1</sup>. Zentral war dabei eine allgemeine Zeitdiagnose, die von einer Ambivalenz zwischen Prozessen der Globalisierung und der De-Globalisierung ausgeht: die Intensivierung globaler, ökonomischer und sozialer Beziehungen bei gleichzeitigem Erstarken nationaler Protektionismen; die Erhöhung von Mobilitätsanforderungen und -möglichkeiten bei gleichzeitiger Intensivierung der technologischen wie ideologischen Anstrengungen gegenüber ‚unerwünschten‘ Formen der Mobilität; oder die Vermehrung transnationaler Räume versus die Zunahme national(istisch)er Versuche der Vergesellschaftung etc. In diesen Spannungsverhältnissen zwischen Prozessen der Subvertierung und der Rehabilitierung des Nationalen machte etwa Paul Mecheril in seiner Einführung grundlegende Demokratiedefizite aus, die strukturell in der nationalstaatlichen Weltordnung angelegt sind. Es seien demnach die Krise der ontologischen, funktionalen wie legitimatorischen Fundamente der nationalstaatlichen Ordnung sowie die damit einhergehenden (demokratischen) Herausforderungen, die von den weltweiten Migrationsbewegungen alltäglich vor Augen geführt werden.

Die Kontingenz des Sozialen, die in diesen ambivalenten Prozessen in ihrer Gewaltförmigkeit deutlich wird, wird mit dem gesellschaftstheoretischen Grundbegriff des Politischen gefasst und markiert den Ausgangspunkt sozialtheoretischer wie demokratischer Suchbewegungen nach einer besseren sozialen Ordnung, so die Organisator:innen. Die sozialontologische Voraussetzung der Veränderbarkeit des Sozialen und das normative Bestreben der Veränderung einschränkender und entwürdigender sozialer Ordnungen entsprechen auch dem klassischen Bildungsgedanken. Gleichzeitig wird die ungleiche globalgesellschaftliche

1 Zum allgemeinen Konzept und Programm der Tagung siehe auch: [www.ife.uzh.ch/dam/jcr:b95841d6-7581-4a08-aa8a-508945f140aa/Flyer\\_Abschlussstagung\\_PLiM-Juni21.pdf](http://www.ife.uzh.ch/dam/jcr:b95841d6-7581-4a08-aa8a-508945f140aa/Flyer_Abschlussstagung_PLiM-Juni21.pdf) [Zugriff am: 30.09.2021].

Ordnung insbesondere auch in den lokalen schulischen Bildungsstrukturen und -praxen reproduziert, wie dies etwa Roland Reichenbach einleitend mit Bezug auf die Unterscheidung in (privilegierte) ‚internationale‘ und (deprivilegierte) ‚multikulturelle‘ Schulen in Zürich veranschaulichte. Das Tagungsanliegen, (schulische) Bildung vermittelt einer Perspektivierung auf Migrationsgesellschaftlichkeit und eines sozialontologisch sehr grundlegenden Begriffs des Politischen zum Gegenstand zu machen, erwies sich somit als ein in höchstem Maß aktuelles und relevantes Thema einer Bildungstheorie und -forschung der Gegenwart.

Um dem Tagungsanliegen nachzugehen, wurden Beiträge aus dem zugrundeliegenden Forschungsprojekt mit weiterführenden Beiträgen geladener Gäste zu dem Themenbereich *Migration, Bildung und das Politische* ins Gespräch gebracht. Formal gliederte sich die Tagung in zwei projektexterne *Keynote*-Vorträge, die auf allgemeine (migrations-)gesellschaftliche Fragen, Perspektiven und Konzepte referierten. Den Auftakt machte Seyla Benhabib mit ihrem – von María do Mar Castro Varela kommentierten – Beitrag zu „The Post-Colonial Challenge to Refugee and Migration Law“. Den zweiten Vortrag, der auch den Auftakt in den zweiten Tag markierte, hielt Ulrich Brand zu „Imperialität und Solidarität“. In ihrem Beitrag diskutierte Seyla Benhabib die Ambivalenzen postkolonialer, rechtswissenschaftlicher Kritiken des „International Refugee and Migration Law“ und deren Perspektiven für eine gerechtere globale Rechtsordnung. Sie trat dabei insbesondere für eine Stärkung des Schutzes der Rechte von Geflüchteten anstatt einer Auflösung der rechtlichen Unterscheidung zwischen Migrant:innen und Geflüchteten (wie etwa in redistributiven Ansätzen eines globalen Migrationsrechts impliziert), eine Stärkung globaler Solidarität sowie regionaler Lösungen und eine Weitung des Verständnisses des Politischen ein. Ulrich Brand rückte in seinem Beitrag das normative Konzept der Solidarität in den Mittelpunkt und fragte vermittelt der Perspektivierung auf den Topos „Ökonomie und Klima-Krise“ danach, wie eine Produktion und Lebensweise aussehen kann, die nicht auf Kosten Anderer beruht.

Den *Keynotes* wurden vier thematische Sessions zur Seite gestellt, in denen jeweils ein Projektbeitrag (repräsentiert durch die Projektmitarbeiter:innen Oscar Thomas-Olalde, Lisa Gensluckner, Daniel Krenz-Dewe sowie Mareike Tillack & Tanja Kaufmann) mit einem externen Beitrag (von Dirk Lange & Malte Kleinschmidt, Ülkü Güney, Astrid Messerschmidt, María do Mar Castro Varela und Stefan Wellgraf) in den Dialog gebracht wurde. Unter den Oberthemen „Citizenship“, „Literalität/Politische Bildung“, „Hegemonialität“ und „Affektivität“ wurden hier die allgemeinen migrationsgesellschaftlichen Fragen, Konzepte und Perspektiven mit Bezug auf konkrete Aspekte einer ‚angemessenen‘ politischen Bildung respektive Literalität in der Migrationsgesellschaft transferiert und diskutiert.

In dieser Zusammensetzung gelang es der Tagung zu konstruktiven, durchaus auch widerstreitenden Diskussionen bezüglich allgemeiner Fragen des Politischen, der gegenwärtigen Verfasstheit der globalen Migrationsgesellschaft und (politischer) Bildung beizutragen: etwa bezüglich der Notwendigkeit einer immanenten Kritik der gegebenen hegemonialen migrationsgesellschaftlichen Bedingungen versus der Notwendigkeit eines grundlegenden epistemischen Wandels oder der dilemmatischen Verhaftung des Bildungs- und Solidaritätsgedankens – auch in rassismuskritischen und postimperialen Diskursen – mit kolonialen Subjektverständnissen und ihrer Überwindungs(un)möglichkeiten.

Mit Bezug auf („angemessene“) Bildungsprozesse und -praxen der Gegenwart ließ sich vor allem ein breiter Tenor der Kritik an Praktiken der Entpolitisierung der globalen Verhältnisse (etwa durch Verrechtlichung, Kulturalisierung, Fortschrittsideologie etc.) sowohl in allgemeingesellschaftlichen als auch in pädagogischen Diskursen vernehmen, die die Ver-

hältnisse in einer einfachen Logik eines Entweder-Oder aufzulösen drohen. Demgegenüber klang vielmehr immer wieder ein Plädoyer für eine solidarische Bildungspraxis hindurch, die im Sinne eines Sowohl-als-Auch die Anerkennung des strukturellen Mangels normativ-emanzipativer Ideale im Bewusstsein hält und in einer selbstkritischen Suchbewegung nach besseren Verhältnissen für alle strebt. Schlussendlich überwog am Ende jedoch insbesondere die Einsicht, dass das Themenfeld *Migration, Bildung und das Politische* noch eine Menge an Fragen und Diskussionen bereithält, denen es sowohl empirisch als auch theoretisch nachzugehen gilt, und für die die internationale Tagung sehr anregende Impulse gab.

*Kontakt:*

Matthias Rangger  
Universität Bielefeld  
matthias.rangger@uni-bielefeld.de



Rita Braches-Chyrek  
Charlotte Röhner  
Heinz Sünker  
Michaela Hopf (Hrsg.)

## Handbuch Frühe Kindheit

*2., aktualisierte und erweiterte Auflage 2022*

849 Seiten • Kart. • 76,00 € (D) • 78,20 € (A)

ISBN 978-3-8474-2634-9 • auch als eBook

Die zweite erweiterte Auflage des Handbuchs Frühe Kindheit gibt den aktuellen Stand der Forschung wieder. Es werden dabei sowohl theoretische als auch empirische Forschungsfelder und deren Ergebnisse vorgestellt sowie zusammengefasst. Das Aufwachsen von Kindern in der Dialektik von Abhängigkeit und Autonomie, von den ersten Lebensmonaten und -jahren hin zu relativ selbstständig handelnden Personen, rückt vor dem Hintergrund der sozialwissenschaftlich akzentuierten Ansätze in den ‚childhood studies‘ immer mehr in den Fokus von Forschung und der pädagogischen Ausbildung.

Passend dazu ermöglichen die verschiedenen Beiträge des Handbuchs einen interdisziplinären Blick auf die Forschungs- und Handlungsfelder der frühen Kindheit und der Kindheitsforschung.

[www.shop.budrich.de](http://www.shop.budrich.de)



Hans-Ullrich Krause (Hrsg.)

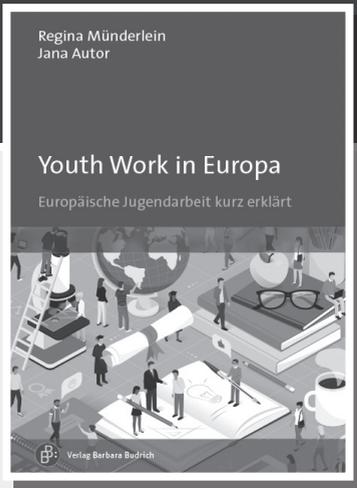
## **Familienintegrative Ansätze für die Jugendhilfe**

Stationäre Hilfen  
zur Erziehung neu gestalten

2022 • 209 Seiten • kart. • 29,90 € (D) • 30,80 € (A)  
ISBN 978-3-8474-2447-5 • eISBN 978-3-8474-1579-4

Die staatliche Inobhutnahme, also die stationäre Unterbringung von Kindern, soll deren Schutz gewährleisten. Die räumliche Trennung wirkt sich jedoch negativ auf die Bindung zwischen Eltern und Kindern aus. Der Ansatz der Familienintegration beinhaltet daher eine gemeinsame Betreuung von Eltern und Kindern, um Familien zu erhalten und zu stärken. Eltern werden dabei unterstützt, erfolgreiche Eltern zu werden. Anhand von Praxisbeispielen stellt das Buch Theorie und Praxis familienintegrativer Arbeit vor.

[www.shop.budrich.de](http://www.shop.budrich.de)



Regina Munderlein, Jana Autor

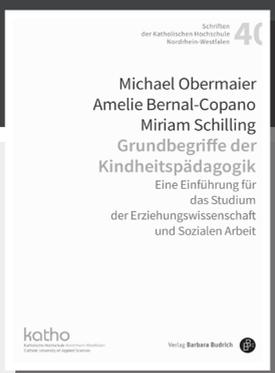
## **Youth Work in Europa**

Europäische Jugendarbeit  
kurz erklärt

2022 • 108 Seiten • kart. • 19,90 € (D) • 20,50 € (A)  
ISBN 978-3-8474-2600-4 • eISBN 978-3-8474-1762-0

Jugendarbeit ist nicht nur in Deutschland von Bedeutung. Im europäischen Raum hat sich in den letzten 10 Jahren ein neues jugendpolitisches Verständnis von „Youth Work“, dem englischen Begriff für Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit, entwickelt. Dies geht einher mit vielen spannenden neuen Möglichkeiten. Nur: was genau ist unter „Youth Work“ zu verstehen? Neben einem detaillierten Überblick über die bereits existierenden jugendpolitischen Strukturen der Europäischen Union und des Europarates für die Jugendarbeit wird in diesem Informationsband auch das Engagement der „Community of Practice“ (d.h. der Gruppe aller Menschen, die in und für Jugendarbeit aktiv sind), verdeutlicht. Die übersichtlichen Informationen sind kompakt gefasst und zielen darauf ab, jungen Menschen, Fachkräften der Jugendarbeit und allen Interessierten neue Möglichkeiten der (Mit-)Gestaltung in der europäischen Youth Work aufzuzeigen.

[www.shop.budrich.de](http://www.shop.budrich.de)



Michael Obermaier, Amelie Bernal-Copano, Miriam Schilling

## Grundbegriffe der Kindheitspädagogik

Eine Einführung für das Studium der Erziehungswissenschaft und Sozialen Arbeit

Der Band bietet Studierenden einschlägige Grundlagentexte und eine wissenschaftliche Einführung in die wichtigsten Begriffe der Kindheitspädagogik. Dabei sollen die im Studienbuch aufgeführten Texte die Studierenden für theoretisch fundiertes, kritisch-reflexives Denken, Diskutieren und Handeln im Bereich der Pädagogik der frühen Kindheit sensibilisieren. Didaktisch verbindet die Publikation analoges Lernen im Seminkontext (Kontaktzeit) mit Selbstlernphasen im digitalen Raum (Selbststudium) und ist von der inhaltlichen Architektur an den Semesterverlauf angepasst.

*Schriften der katho NRW, Band 40*  
2023 • ca. 200 S. • kart. • ca. 24,90 € (D) / 25,60 € (A)  
ISBN 978-3-8474-2497-0 • eISBN 978-3-8474-1641-8



Jann Schweitzer

## Sexuelle Bildung und soziale Ungleichheit

Rekonstruktionen sexueller Sozialisationsprozesse junger Erwachsener

Wie erleben junge Erwachsene ihre Sexualität? Welche Bedeutung besitzen dabei soziale Ungleichheitsverhältnisse? Wie wird die schulische Sexualerziehung aus der Perspektive von jungen Erwachsenen bei der Auseinandersetzung mit ihrer Sexualität empfunden? Die qualitativ empirische Studie rekonstruiert die sexuelle Sozialisation von jungen Erwachsenen und ihre sexuellen Einstellungs- und Handlungsmuster im Kontext sozialer Ungleichheit.

*Studien zu Differenz, Bildung und Kultur, Band 14*  
2023 • ca. 220 S. • kart. • ca. 29,90 € (D) / 30,80 € (A)  
ISBN 978-3-8474-2639-4 • eISBN 978-3-8474-1801-6



Björn Milbradt, Anja Frank, Frank Greuel, Maruta Herding (Hrsg.)

## Handbuch Radikalisierung im Jugendalter

Phänomene, Herausforderungen, Prävention

2022 • 376 Seiten • Hc. • 46,00 € (D) • 47,30 € (A)

ISBN 978-3-8474-2559-5 • eISBN 978-3-8474-1706-4

Prozesse der Radikalisierung hin zum gewaltorientierten Extremismus stellen eine der großen Herausforderungen für demokratische Gesellschaften dar. Das Buch versammelt Beiträge von Expert\*innen der Forschung zu und Prävention von Radikalisierung im Jugendalter. Thematisiert werden die unterschiedlichen Phänomene Rechts extremismus, islamistischer Extremismus und Linksextremismus mit besonderem Bezug auf jugendspezifische Aspekte. Der Sammelband bietet eine problemorientierte Aufbereitung des Forschungsstandes und eine Grundlage für die Praxis der Radikalisierungsprävention.

[www.shop.budrich.de](http://www.shop.budrich.de)