Abschlussbericht zum Lehrforschungsprojekt

‚Mit und über Eltern sprechen – Adressierungen, Positionierungen und Verdinglichungen von geflüchteten Eltern in Niedersachsen'

unter der Leitung von

Prof. Dr. Philipp Sandermann und Vanessa Schwenker (M.Sc.)

im

Sommersemester 2021 / Wintersemester 2021/2022

an der

Leuphana Universität Lüneburg

Fakultät Bildung

Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik (IFSP)

Universitätsallee 1

21335 Lüneburg

An diesem Lehrforschungsprojekt haben mitgewirkt:

Laura Esch

Finn Penno

Mathes Peters

Elisabeth Thomas

Georg Schönberger

Hannah Kühne

Rabea Schumacher

Michel Grewe

Sabrina Matthias

Jan Moldenhauer

Anne Köster

Luca Thieme

Finn Schüler

Maria Harms

Simon Kaluzinski

Nora Krägeloh

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung und theoretische Verortung des Projekts 1

2. Teilprojekt Dokumentenanalyse 4
2.1 Einleitung und Präzisierung der Forschungsfragen 4
2.2 Methodik 4
2.3 Fallauswahl und Feldzugang 8
2.4 Datenanalyseprozess 9
2.5 Ergebnisse 11
2.6 Zwischenfazit 26

3. Teilprojekt Beobachtung 32
3.1 Einleitung und Präzisierung der Forschungsfragen 32
3.2 Methodik 33
3.3 Fallauswahl und Feldzugang 38
3.4 Datenerhebungsprozess 40
3.5 Datenanalyseprozess 43
3.6 Ergebnisse 45
3.7 Zwischenfazit 76

4. Teilprojekt Fachkräfteinterviews in Kindertagesstätten 82
4.1 Einleitung und Präzisierung der Forschungsfragen 82
4.2 Fallauswahl und Feldzugang 83
4.3 Datenerhebungsprozesses 84
4.4 Datenanalyseprozess 85
4.5 Ergebnisse 86
4.6 Zwischenfazit 100

5. Teilprojekt Fachkräfteinterviews in Familienbildungsstätten 102
5.1 Einleitung und Präzisierung der Forschungsfragen 102
5.2 Methodik 102
5.3 Fallauswahl und Feldzugang 104
5.4 Datenerhebungsprozess 105
5.5 Datenanalyseprozess 107
5.6 Ergebnisse 109
5.7 Zwischenfazit 132

6. Teilprojekt Elterninterviews 136
6.1 Einleitung und Präzisierung der Forschungsfragen 136
6.2 Methodik 136
6.3 Fallauswahl und Feldzugang 138
6.4 Datenerhebungsprozess 138
6.5 Datenanalyseprozess 140
6.6 Ergebnisse 142
6.7 Zwischenfazit 154

7. Resümee 160

8. Literatur 164

1. Einleitung und theoretische Verortung des Projekts

Von April 2021 bis März 2022 wurde an der Leuphana Universität Lüneburg ein Lehrforschungsprojekt im Master-Studienprogramm Lehramt an berufsbildenden Schulen – Fachrichtung Sozialpädagogik durchgeführt. Es fand unter aktiver Mitwirkung von siebzehn Studierenden des Programms unter der Leitung von Philipp Sandermann und Vanessa Schwenker statt und war thematisch eng an das Verbundforschungsprojekt „Integration durch Vertrauen" angegliedert, welches vom Ministerium für Wissenschaft und Kultur des Landes Niedersachsen aus Mitteln des nds. Vorab von Februar 2019 bis Mai 2022 gefördert wurde.

Das Lehrforschungsprojekt trug den Titel „Mit und über Eltern sprechen – Adressierungen, Positionierungen und Verdinglichungen von geflüchteten Eltern in Niedersachsen". Ziel war es, als Ergänzung zu den weitgehend vertrauenstheoretisch ansetzenden Arbeiten im Projekt „Integration durch Vertrauen" nachzuzeichnen, innerhalb welchen Möglichkeitsspielraums fluchterfahrene Eltern von 0-6jährigen Kindern sich verorten können und verortet werden, wenn sie sich in Kontakt zu frühpädagogischen Angeboten in Niedersachsen befinden.

Zur Erschließung dieses Erkenntnisinteresses wurde im Lehrforschungsprojekt die Perspektive der Interpretativen Subjektivierungsanalyse (Bosančić 2016) eingenommen und in entsprechende Methodiken übersetzt.

Die interpretative Subjektivierungsanalyse verfolgt das Ziel zu beschreiben,

> „[…] wie bestimmte diskursiv erzeugte Subjektpositionen, -ordnungen oder -kulturen mit den tatsächlichen Subjektivierungsweisen und Selbstverhältnissen von Menschen in je konkreten soziohistorischen, institutionellen, organisationalen und lebensweltlichen Kontexten zusammenhängen." (Bosančić 2016: 37).

Sie basiert auf der zentralen Annahmen Michel Foucaults, dass Subjektivierung ein doppelseitiger Prozess ist. Die Doppelseitigkeit dieses Prozesses besteht darin, dass Subjektpositionen (verstanden als Subjektmodelle, Identitätsangebote und Rollenvorgaben) in sogenannten diskursiven Wahrheitsspielen hervorgebracht und an Akteur*innen gerichtet werden (vgl. ebd.: 42), trotz deren Wirkmächtigkeit den Akteur*innen selbst aber gewisse Freiheitsgrade zur Verfügung stehen, wodurch sich Akteur*innen zu den Wahrheitsspielen und an sie gerichteten Positionierungen durch Selbst-Positionierungen verhalten können (vgl. ebd.: 38).

Die Interpretative Subjektivierungsanalyse unterscheidet dafür auf analytischer Ebene im Wesentlichen drei Kategorien, mithilfe derer versucht werden soll, die Positionierung von Akteur*innen in empirischen Feldern (wie in unserem Fall: dem frühpädagogischen Feld in Niedersachsen) zu rekonstruieren. Diese drei analytischen Kategorien lauten: Sprechpositionen, Subjektpositionen und Selbst-Positionierungen (vgl. Bosančić 2019: 48f.).

Keller beschreibt die Sprechpositionen als die „[…] strukturierten Orte für legitime Aussagenproduktion innerhalb eines Diskurses" (2005: 230). Bei den Fragen um die Sprechpositionen gilt es, zu klären, wer in jene Positionen gelangt und hierdurch an den Wahrheitsspielen sowie

Wirklichkeitsbestimmungen beteiligt wird und wer von der aktiven Beteiligung an diesen Prozessen ausgeschlossen wird (vgl. Bosančić 2019: 48f.).

Unter Subjektpositionen werden im Diskurs entstandene Vorstellungen von Subjekten gefasst, die den Subjekten anzeigen, wie sie sich selbst formen sollen, um als „erfolgreich“ oder „normal“ anerkannt zu werden. Subjektpositionen dienen also dazu, dass Menschen sich an gewissen normativen Erwartungen ausrichten, um von der symbolischen Ordnung nicht ausgeschlossen zu werden (vgl. ebd.: 49).

Die dritte analytische Kategorie der Selbst-Positionierungen verweist auf die bereits skizzierten Freiheitsgrade der Menschen und die damit verbundene Möglichkeit, die Subjektpositionen eigensinnig zu deuten, anzuzeigen oder abzulehnen (vgl. ebd.).

Die Unterscheidung der drei beschriebenen Kategorien dient schlussendlich dazu,

> „[…] die Entstehung von symbolischen Wahrheitsordnungen und den darin situierten Normalitätsfolien, deren Wirkung auf die Adressierten sowie die Rückwirkungen auf die Subjektpositionen empirisch zu untersuchen.“ (ebd.).

In der Interpretativen Subjektivierungsanalyse wird folglich untersucht, mithilfe welcher Aspekte von „Wahrheitsproduktion“ Machtverhältnisse gestaltet werden und welche Akteur*innen auf welche Weise und in welchen Situationen wie weitgehend an dieser Wahrheitsproduktion beteiligt sind und diese somit mitgestalten (ebd.).

Unter Einnahme dieser analytischen Perspektive wurden im Lehrforschungsprojekt die folgenden Hauptfragestellungen für die eigene Forschung entwickelt:

1. Welche Selbst- und Fremdpositionierungen fluchterfahrener Eltern 0-6jähriger Kinder finden sich in relevanten Diskursen und Praktiken von Familienbildungsstätten und Kindertagesstätten in Niedersachsen?
2. Welche Sprech- und Subjektpositionen kommen dabei zum Tragen?
3. Welche Wahrheiten werden dabei zu „geflüchteten Eltern“ produziert?

Für die forschungsbasierte Beantwortung dieser Hauptfragestellungen des Projekts teilten sich die Studierenden nach einer entsprechenden Einarbeitung in den Forschungsstand, die analytische Perspektive der Interpretativen Subjektivierungsanalyse und die konkret zu nutzenden empirischen Forschungsmethoden in fünf Untergruppen ein. Hierdurch wurde ein multimethodischer Zugang zu Subjektivierungen im frühpädagogischen Feld in Niedersachsen ermöglicht. Die Studierenden repräsentierten damit sowohl in Bezug auf konkrete Feldzugänge, als auch bezüglich genutzter Methoden fünf Teilprojekte des übergeordneten Lehrforschungsprojekts: Das erste Teilprojekt untersuchte verschiedene Dokumente einer Familienbildungsstätte, während die zweite Untergruppe Beobachtungen eines Eltern-Kind-Kurses einer Familienbildungsstätte durchführte und auswertete. Die anderen drei Untergruppen führten Interviews durch, wobei zwei Untergruppen dafür mit sozialpädagogischen Fachkräften, einmal aus Familienbildungsstätten und einmal aus Kindertagesstätten, und eine Untergruppe mit fluchterfahrenen Eltern sprach.

Im Folgenden (Abs. 2-6) finden sich entsprechende Darstellungen aller fünf Teilprojekte inklusive der dort jeweils erzielten empirischen Ergebnisse. Ein Resümee mit einer Zusammenführung der wichtigsten Ergebnisse des Lehrforschungsprojekts (Abs. 7) rundet den vorliegenden Bericht ab.

2. Teilprojekt Dokumentenanalyse

2.1 Einleitung und Präzisierung der Forschungsfragen

In diesem Abschnitt des vorliegenden Forschungsberichts wurde dem Thema der Positionierung geflüchteter Eltern in Niedersachsen, mit der Methode der Dokumentenanalyse nachgegangen.

Im Laufe des Forschungsprozesses wurden die Forschungsfragen des Lehrforschungsprojektes an die Methode der Dokumentenanalyse und das Setting der Forschung angepasst. Sie lauten wie folgt:

1. Welche Subjekt- und Fremdpositionierungen fluchterfahrener Eltern finden sich in relevanten schriftlichen Dokumenten und Fotografien aus einer konfessionellen Familienbildungsstätte in Niedersachsen?
2. Welche Sprecher*innenpositionen treten hervor und welche Wissensordnungen (Wissens- und Normhorizonte) werden aus ihrer Perspektive, in den Dokumenten explizit und implizit thematisiert?
3. Welche Zuschreibungen/Attribute werden diskursiv in den Dokumenten und Fotografien zu „geflüchteten Eltern“ produziert und welche Differenzlinien und Machtverhältnisse werden so, auch in Bezug auf die obigen Fragestellungen, hervorgebracht?

Um den Prozess der Forschung darzustellen, wird im Folgenden nun zunächst die Methode der Dokumentenanalyse und die Methode der Fotoanalyse vorgestellt. Sowie im Anschluss die Angemessenheit dieses methodischen Zugangs dargelegt. Anschließend erfolgt eine Schilderung des Samplings sowie des Feldzugangs. Nach der Schilderung der Datenanalyse vorausgehenden Schritte wird daraufhin das Vorgehen im Datenanalyseprozess umrissen. Die Ergebnisse der Forschung werden sodann vorgestellt und daraufhin auf Limitationen der Erkenntnisse eingegangen. Abschließend werden ein Resümee gezogen und weiterführende Forschungsfragen entwickelt.

2.2 Methodik

Nachfolgend werden die Erhebungsmethoden dargestellt und Änderungen näher erläutert.

2.2.1 Dokumentenanalyse

Wir haben ein dokumentenanalytisches Verfahren zur Analyse von Daten angewendet, die natürlichen Ursprungs sind. Das bedeutet, dass die Dokumente nicht ursprünglich für Forschungszwecke erstellt wurden. Gleichzeitig haben die Dokumente einen Repräsentationscharakter (vgl. Hoffmann 2018: 122).

Die Dokumentenanalyse ist eine gängige Methode diskursanalytischer Untersuchungen. Auch wenn die Befragung als „Königsweg“ der Datenerhebung gesehen werden kann, kann die Dokumentenanalyse als Sekundäranalyse wertvolle Impulse bringen. Insbesondere gilt das, wenn die Ergänzung des Datenmaterials über Dokumente dem Erkenntnisgewinn dienlich ist,

aber ebenso als eine Möglichkeit, wenn keine Primärerhebungsdaten vorliegen oder der Feldzugang nur schwer möglich ist. Die vorgefundenen Daten in den Dokumenten erleichtern sodann weitere Erhebungen und ermöglichen gezielte Fragen im weiteren Verlauf des Forschungsprozesses. Dadurch kann mit einer vorangehenden Dokumentenanalyse der Aufwand einer nachfolgenden Vor-Ort-Erhebung verringert werden (vgl. Salheiser 2019: 1121).
Wolff (2013: 511) merkt an, dass Dokumente aufgrund der häufig dominanten Textualität meistens inhaltsanalytisch-reduktiv bearbeitet werden. Die inhaltliche Oberflächenstruktur führt dazu, dass Dokumente auf ihre Funktion als „Informationscontainer" reduziert werden. Jedoch seien die Dokumente eine „eigenständige Datenebene" und müssten als „methodisch gestaltete Kommunikationszüge" behandelt und analysiert werden. Hierbei wird eine Wirklichkeit durch die Betrachtung und Einordnung in Kategorien konstruiert.
Für die Analyse von Dokumenten werden von Mayring nachstehender Ablauf vorgeschlagen und folgende Kriterien angeführt (Mayring 2016: 48f.):

Ablauf:

1. Klare Formulierung der Fragestellung
2. Definition, was als Dokument gilt
3. Quellenkritik, ob die Dokumente für die Fragestellung brauchbar sind
4. Interpretation im Sinne der Fragestellung

Kriterien:

1. Art der Dokumente
2. Äußere Merkmale
3. Innere Merkmale
4. Intendiertheit
5. Nähe zum Gegenstand
6. Herkunft

Nachfolgend werden der Ablauf und die Kriterien beschrieben und in Bezug zum vorliegenden Forschungsvorhaben gesetzt sowie forschungsmethodische Einordnungen vorgenommen und Abweichungen begründet.
Zu Beginn einer Dokumentenanalyse sollte stets die Klarheit der Fragestellung gegeben sein. Die Forschungsfragen wurde im Laufe des Projekts gemeinsam entwickelt und ist mit Blick auf den Fokus der vorliegenden Untersuchung und die herangezogene Materialart angepasst worden. Den Kriterien der Dokumentenanalyse nach Mayring (s.o.) folgend, wurde zu Beginn überlegt, welche Art von Dokumenten genutzt werden können. Es wurde festgelegt, dass es sinnvoll ist, alle Arten von Dokumenten und Daten in die Auswahl einzubeziehen, die einen einschlägigen Bezug zu der Arbeit beziehungsweise zum Zugang zu geflüchteten Eltern aufweisen. Somit kommen alle Arten von offiziellen Schriftstücken, aber auch inoffiziellen Notizen

und Protokolle zu Gesprächsverläufen in schriftlicher oder digitaler Form und jede andere Art, die Zeugnis von der Arbeit mit geflüchteten Eltern ablegen, für die Materialauswahl in Betracht. Als Art der Dokumente können insgesamt drei relevante Dokumententypen unterschieden werden: offizielle Dokumente beziehungsweise Publikationen, interne Dokumente aus öffentlichen/staatlichen Verwaltungsorganisationen und privaten Unternehmen/Organisationen und Egodokumente (vgl. Salheiser 2019: 1119).

Stephan Wolff empfiehlt die Maxime „order all points“ zu übernehmen (2013: 511f.). Demzufolge wäre ebenfalls eine Analyse der äußeren Merkmale der Dokumente notwendig. Da jedoch einer „inhaltsanalytisch-reduktiven Untersuchung“ (ebd. S: 204) gefolgt wird, ist es weniger von Belangen Äußerlichkeiten, wie z.B. die Zeilenabstände, Farben oder Layout zu betrachten. Der Zustand der Dokumente wird in der Untersuchung auch vernachlässigt, da es sich um digitale Formate handelt.

Die inneren Merkmale stehen besonders im Fokus. Da Dokumente „Artefakte kommunikativer Praxis“ sind, bieten sie hier einen ertragreichen Spielraum für Interpretationen (vgl. Salheiser 2019: 1120). Durch den Dokumententyp der Jahresberichte, die einen zeitlichen Verlauf von 2015/2016 bis 2019 darstellen, kann die die Aussagekraft der vorzufindenden Gegenstände erhöht und längsschnittliche Auswertung über die einzelnen Berichte hinweg erfolgen.

Die Intendiertheit unserer Dokumente ist gleichbleibend, da die Jahresberichte, in Form von Rechenschaftsberichten, den Zweck der Rechtfertigung der Arbeit der Familienbildungsstätte gegenüber ihrem Geldgeber verfolgen.

Die Nähe zum Forschungsgegenstand als Kriterium ist gegeben, da darin ausschließlich die Dokumentation der Arbeit mit Menschen mit Fluchterfahrung erfolgt. Die Arbeit umfasst sowohl Kurse mit unspezifischen Adressaten dieser Gruppe, als auch Kurse für Eltern oder Kinder mit Fluchterfahrung.

Als Kriterium ist ebenso die Herkunft von Dokumenten zu beachten. Hier ist im vorliegenden Fall die Autorenschaft durch die Leitung der Familienbildungsstätte klar benannt. Sie ist auch Miturheber vieler Projekte, sodass insgesamt eine Teilnahme an relevanten Diskursen des Forschungsgegenstandes attestiert werden kann und die von dieser Person angefertigten Dokumente exemplarisch herangezogen werden können. Als weitere Quellenkritik ist anzuführen, dass durch die Leitung eine Selektion der zur Verfügung gestellten Dokumente erfolgte. Der letzte methodische Schritt, die Interpretation im Sinne der Fragestellung ist in Abschnitt 6.6 dargestellt.

2.2.2 Fotoanalyse

“Man muss also so tun, als wisse man nicht.” (Foucault 1971: 38)

Die Fotoanalyse wurde im Laufe der Forschung hinzugezogen, da sie als eine sinnvolle Ergänzung zur Auswertung des Materials darstellt. Die textbegleiteten Fotos haben über die

Texte für die Dokumentenanalyse hinaus einen Erkenntnisgewinn und dienen somit einer weiterführenden theoretischen Sättigung der bis dahin vorgefundenen Erkenntnisse. Durch Fotografien wird in besonderer Weise ein Abbild oder auch Spiegelbild der Realität geschaffen. Die Bilder, die die Fotos darstellen sind ein lebendiger Beweis und Verweis, dass etwas Erwähntes zu diesem Zeitpunkt vor der Linse stattgefunden haben muss (vgl. Fegter 2011: 212). Die Aussagen beziehungsweise die Kategorien und Codes sind nicht automatisch oder naturgegeben, denn durch die Analyse wird eine Zuschreibung von den Analytiker*innen vorgenommen (vgl. ebd.: 210). Die Fotos in der vorliegenden Forschung stellen teilweise dar, was in den Angeboten der Familienbildungsstätte vor Ort passiert ist oder Rahmen die Beschreibung und belegen angesprochene Passagen. In Verbindung mit den dazugehörigen Texten als Ereignisbericht, wurde den Bildern eine zusätzliche Evidenz zugesprochen und es ist eine Nachvollziehbarkeit des Moments entstanden. Zur Entstehung der vorliegenden Bilder zur Dokumentation der Angebote sind keine Daten vorhanden. Es ist jedoch davon auszugehen, dass der Autor als Textschreiber die Fotos mit erstellt hat und diese für den Zweck der Legitimierung erstellt wurden und teilweise arrangiert sind.

In einer Fotoanalyse besteht oft ein Repräsentationsproblem. Denn Fotos sind nicht nur ein primäres Abbild von der Welt. Sie drücken in „symbolischen, motivischen, stilistischen und technischen Merkmalen evolutionär vorgeformte, historisch erworbene und subjektiv konstruierte Umgangsformen der Menschen mit den Dingen der Welt aus“ (Pilarczyk/Mietzner 2005: 49). Als analytische Methode besteht zur Interpretativen Subjektivierungsanalyse insofern eine Verbindung, als das

> „[…] bestimmte diskursiv erzeugte Subjektpositionen, -ordnungen oder -kulturen mit den tatsächlichen Subjektivierungsweisen und Selbstverhältnissen von Menschen in je konkreten soziohistorischen, institutionellen, organisationalen und lebensweltlichen Kontexten zusammenhängen.“ (Bosančić 2016: 37).

Aufgrund dessen müssen diese Kontexte ebenso eine Berücksichtigung im Analyseprozess finden.

Das Methodische Vorgehen der Fotoanalyse stellt sich wie folgt dar (Fegter et al. 2015: 214ff.):

1. (Interpretierende) Vorikonsiche Beschreibung
    1. Was sehen wir?
    2. Deskriptive Beschreibung
2. (Interpretierende) Ikonographische Beschreibung
    1. Was ist dadurch sichtbar?
    2. … oder auch eben nicht?
    3. Interpretation
3. (Interpretierende) Beschreibung kompositorischer Aspekte
    1. Wie sehen wir es?
    2. Wie ist es angeordnet?
4. Kategorienbildung

Durch den dokumentierenden Charakter der vorliegenden Daten ist es hilfreich gewesen die textbegleitenden Bilder zu untersuchen. Denn es ist wichtig durch Bilder zu kommunizieren. Die Kommunikation über Bilder geht jedoch nicht an Text und Schrift vorbei (vgl. Bohnsack 2019: 1185).

Der Ablauf sah vor, dass jedes der als relevant erscheinenden Bilder in drei interpretativen Schritten erfolgt, worauf die Untersuchung mit der Kategorienbildung endet (vgl. Fegter 2011: 214ff). Zu Beginn sollte stets geschaut werden, was zu sehen ist. Eine rein deskriptive, die sogenannte vorikonische Beschreibung, wofür es auch hilfreich ist, dass die Forschenden sich über den Common Sense einig werden und festlegen, wie zum Beispiel Gegenstände der Raumeinrichtung zu bezeichnen sind. Im nächsten Schritt der ikonographischen Beschreibung sollte formuliert werden, was dadurch sichtbar ist. Und es sollte auch herausgestellt werden, was durch das vorhandene nicht sichtbar ist. Hier findet eine starke inhaltliche Interpretation statt. Im dritten Punkt, der interpretierenden Beschreibung, waren für den vorliegenden Zweck wenig relevante Betrachtungen möglich, da die Fotos in der Regel wenig künstlerisches, als vielmehr dokumentierendes hatten. Es soll in der Fotoanalyse auf kompositorische Aspekte geschaut werden. Wie ist die Linienführung der Abbildung? Wie sehen wir etwas? Wie ist es angeordnet? Meistens waren es Fotos aus der Situation heraus oder gestellte Fotos, die die Intention des Angebots darstellen sollten.

2.2.3 Angemessenheit des methodischen Zugangs

Im Folgenden wird die Angemessenheit der Erhebungsmethode für den Forschungszweck erläutert. Die diskursanalytische Untersuchung ergründet die Produktion von Wissen und Deutungen in den Daten als regelgeleitete Praktiken des Sprechens (vgl. Bohnsack/Marotzki/Meuser 2003: 35). Es steht dann nicht in Frage, ob die Aussage des Textes Wirklichkeit angemessen repräsentiert. Vielmehr, ob Aussagen produktiv sind und sie eine referierte Wirklichkeit möglicherweise mitkonstruieren können (vgl. Fegter et al. 2015: 15). Ergo eignet sich die Methode der Dokumentenanalyse ideal für den intendierten Forschungszweck, um die diskursiv reproduzierte Subjektpositionen sowie Sprecher*innenpositionen, Wissensordnungen und Selbstpositionierungen zu identifizieren und rekonstruieren zu können.

2.3 Fallauswahl und Feldzugang

Als nächstes findet eine Beschreibung des Samples und Feldzugangs statt. Angestrebt wurde ein Sample mit verschiedenen Familienbildungsstätten in Niedersachsen. Dazu wurde in einer ersten Phase der Kontakt zu drei Familienbildungsstätten in größeren Mittelstädten (ca. 80.000 Einwohner*innen) gesucht, sowie zwei Familienbildungsstätten in Städten mit ca. 40.000 Einwohner*innen. Alle diese Familienbildungsstätten befinden sich in evangelischer Trägerschaft. Die Kontaktaufnahme wurde durch saisonale Faktoren, wie die Sommerferien und Urlaubszeit der Mitarbeitenden, erheblich erschwert. Darum wurden in einer zweiten Phase zusätzlich auch zwei Familienbildungsstätten in kleineren Großstädten in Betracht gezogen mit 120.000

beziehungsweise 250.000 Einwohner*innen. Diese waren zum einen in katholischer und zum anderen in konfessionsloser Trägerschaft. Schließlich gelang die erfolgreiche Kontaktaufnahme zu einer Familienbildungsstätte in einer großen Mittelstadt mit ca. 80.000 Einwohner*innen und einer evangelischen Orientierung. Die Familienbildungsstätte beschäftigt 5 feste Mitarbeiter*innen. Zudem werden für Angebote verschiedene Kursleiter*innen engagiert. Die Familienbildungsstätte liegt zentral in der Innenstadt mit einer guten Verkehrsanbindung. Die Angebote der Familienbildungsstätte erstrecken sich von Maßnahmen zur Unterstützung (junger) Familien über Kochkurse und Bewegungsangebote bis hin zu Angeboten für Kinder und Jugendliche, wie beispielsweise eine Ferienbetreuung, und kreative Kurse für alle Altersklassen. Die Kontaktaufnahme erfolgte über die Leitung der Familienbildungsstätte, es bestand zunächst telefonischer Kontakt, woraufhin Dokumente durch die Leitung digital zur Verfügung gestellt wurden. Eine Sichtung von Materialien vor Ort wurde nicht gewünscht. Es liegt somit eine Selektion der Dokumente durch die Familienbildungsstätte selbst vor.

2.4 Datenanalyseprozess

Zunächst soll nun kurz geschildert werden, welcher Art das Material war, welches zur Analyse zur Verfügung stand. Es wurden insgesamt vier umfangreiche Jahresberichte mit Schilderungen zu Projekten analysiert, in welchen Projekte vorgestellt wurden, die für Geflüchtete angeboten wurden, beziehungsweise an welchen diese beteiligt wurden. Die Jahresberichte sind reich mit Fotografien der Angebote bebildert. Zudem wurden weitere Fotografien von Projekten zur Verfügung gestellt.

Nachfolgend wird der Prozess der Datenanalyse nähergehend beschrieben. Bereits vor Sichtung des Materials wurden im Lehrforschungsprojekt „Analysefragen zur Kodierung von Material“ erarbeitet. Die folgenden Kategorien sind abgeleitet aus der Interpretativen Subjektivierungsanalyse und dienten zunächst als methodologische Heuristik:

- Wissensordnung – Normierung und Normalisierung
- Machtverhältnisse – Positionierungen und Relationierungen
- Subjektpositionen
- Sprecher*innen-Positionen
- Adressat*innen
- Selbstverhältnisse

Sie sind somit keine deduktiv, im klassischen Sinne, aus Theorien zum Forschungsschwerpunkt abgleiten Kategorien (vgl. Mayring 2016: 100). Da die Forschungsfragen jedoch an den Begriffen der Interpretativen Subjektivierungsanalyse angelehnt sind, ist der Entschluss gefallen, eine kombinierte Vorgehensweise zu verfolgen, also sowohl deduktiv die Kategorien als Hauptkategorien beizubehalten als auch ein induktives Vorgehen (vgl. ebd.: 36) zu fokussie-

ren, indem die anschließende Theoriebildung am Material selbst erfolgt. Um das Material dahingehend zu sichten, wurde MAXQDA als Software hinzugezogen. Die Entscheidung einer softwarebasierten Auswertung ist ihren Vorteilen geschuldet, so konnten Belegstellen im Material, die mehrere Hauptkategorien tangieren, zeiteffizient diesen zugeordnet und entsprechend farblich markiert werden. Vorteilhaft war im Fortlauf des Forschungsprozesses zudem die Suchfunktion, sodass das Material vereinzelt auf bestimmte Begrifflichkeiten hin untersucht und samt Belegstellen exportiert werden konnte. Zusätzlich zu den vorhanden deduktiven Hauptkategorien wurde sodann das Material induktiv mit Codes versehen, soweit möglich wurden hierzu In-vivo-Codes aus dem Material entnommen und als Code herangezogen. Anhand der Codes wurden im Anschluss in mehreren Auswertungsrunden Unterkategorien zu den Hauptkategorien gebildet. Um einen ersten Einblick in Material zu erhalten wurden die Berichte zunächst selbstständig überflogen und unabhängig von den anderen Forscher*innen betrachtet und anschließend Rücksprache zur Kodierung gehalten. Um einen Common Sense zu bilden wurden zudem Abschnitte gemeinsam im Team betrachtet und besprochen. Hieraus sind erste Ansätze für das Codebuch beziehungsweise Kategoriensystem (vgl. ebd.: 118f.) entstanden, welches im zeitlichen Verlauf weiterentwickelt und um eine Beschreibung der Kategorie sowie Ankerbeispielen samt Anmerkungen ergänzt wurde.

Die Dokumente wurden daraufhin anhand des Codebuches vollständig kodiert, wobei ein Dokument jeweils von zwei Forscher*innen unabhängig voneinander analysiert wurde. Die Kodierungen und Zuordnungen zu den Hauptkategorien wurden dann verglichen und diskutiert, sodass bereits wichtige Erkenntnisse hervortraten und das Kategoriensystem verfeinert werden konnte.

Mit Blick auf die Forschungsfragen wurde in einem nächsten Schritt der Fokus auf die Textstellen gelegt, die explizit geflüchtete Eltern thematisieren, um sich erneut spezifisch dem Material anzunähern und Erkenntnisse abzuleiten. Hierzu dienten die In-vivo-Codes sowie die Suchfunktion von MAXQDA, sodass Begriffe wie Eltern, Mütter, Väter und Familie markiert wurden und die Textstellen eine weiteren dezidierten gemeinsamen Betrachtung unterzogen wurden. Die Belegstellen und Ergebnisse wurden aus dem Programm MAXQDA in Excel-Tabellen exportiert und sodann thematisch nach ersten Erkenntnissen der Analyse strukturiert in Word-Dokumenten gesammelt.

Schließlich wurden ergänzend zur Textanalyse die angehängten Bilder der Berichte analysiert. Voraussetzung für den Einbezug eines Bildes in die Analyse war der Textzusammenhang, die Bilder mussten sich in ihrer Anordnung im Bericht in der Nähe den zuvor markierten Textstellen über Eltern mit Fluchterfahrungen befinden. Auch hier erfolgte zunächst eine durch zwei Coder*innen unabhängig voneinander durchgeführte Bildbeschreibung und Kodierung der Beschreibungen und im Anschluss ein Austausch sowie die Integration der Ergebnisse in das Kategoriensystem und Word-Dokumente.

2.5 Ergebnisse

In Rekurs auf Foucault gilt es bei der Subjektivierungsanalyse der Frage nachzugehen, „wie Subjekte an den dispositiv und diskursiv konstituierten Wissensordnungen und den darin situierten Normalitätsfolien, die aus ‚Wahrheitsspielen' hervorgehen, ausgerichtet werden" (Bosančić 2019: 44). Denn die Wissensordnungen und in ihnen diskursiv produzierte Wahrheiten, normieren und normalisieren sowie positionieren die Subjekte. Auf diese „Anrufungen" (ebd.: 46) reagieren die Subjekte sodann, indem sie die Subjektpositionen „annehmen, unterlaufen, in Teilen adaptieren, missinterpretieren oder sich widerständig dazu verhalten […]" (ebd.). Dieser Prozess wird „*Resignifikation"* (ebd., Hervor. im Orig.) genannt.

Die vorliegende Untersuchung möchte einen Beitrag zur Beantwortung der oben genannten Frage leisten und rekonstruieren, welche Wissensordnungen, Sprecher*innenpositionen und Subjektpositionen fluchterfahrener Eltern in relevanten Diskursen in einer Familienbildungsstätte reproduziert werden. Der Fokus liegt auf dem Wissen, das im Forschungsfeld als legitim oder als selbstverständlich konstituiertes und praxisrelevantes Wissen gilt. Zur Beantwortung bedarf es deshalb zunächst des Nachvollzugs der in Rede stehenden Wissensordnungen, aus den die darin „situierten Normalitätsfolien" (ebd.: 44) und „situierten Subjektpositionen" (ebd.: 46) hervorgehen, sowie daran anschließend die Identifikation der Sprecher*innenpositionen, die an den in Rede stehenden „Wahrheitsspielen" (ebd.: 44) teilnehmen. Das wiederum mündet sodann in der Beschreibung der Beschaffenheit der „Machtverhältnisse in konkreten Subjektivierungskontexten" (ebd.: 46).
Ausgehend von den in den Dokumenten vorzufindenden rekonstruierten Wissensordnungen werden deshalb, die jeweils zugehörigen Sprecher*innen- und Subjektpositionen sowie Machtverhältnisse im Folgenden entfaltet. Die angesprochenen „Selbstverhältnisse" (ebd.) aus den „*Resignifikation[sprozessen]"* (ebd., Hervor. im Orig.) können im Rahmen der Dokumentenanalyse nicht spezifiziert werden, da keine direkte Rede der Subjekte in den Dokumenten vorzufinden ist.

2.5.1 Wissen um Integration – Eine Anleitung zum Integrationsprozess

Die Thematisierung des Integrationsprozesses, seiner Funktionsweise, ihm förderlichen Bedingungen und den an ihm beteiligten Subjektpositionen nimmt in den Dokumenten einen großen Stellenwert ein, somit lässt sich auf eine Relevanzsetzung jenes Wissens- und Normhorizonts schließen. Nachfolgend werden verschiedene Aussagen aus dem Material, die sich dieser Wissensordnung zuordnen lassen, dargestellt. Kernelemente hierbei sind unter anderem eine Kontakthypothese, die davon ausgeht, dass der Kontakt zwischen Mitgliedern von einer Gruppe zu den einer anderen Gruppe den Integrationsprozess begünstigt, sowie Aussagen zum Mischverhältnis der Teilnehmenden von Integrationskursen und zu der Beschaffenheit der Kurse als solchen, wobei zwischen "normalen" und demzufolge implizit "unnormalen" Kursen unterschieden wird.

Der Integrationsprozess wird von der Sprecher*innenposition insgesamt als „große Aufgabe“ (Bericht_2019: 2, Z. 271) benannt:

> „Nach dem ersten Jahr, in dem viele Menschen aus Kriegsgebieten zu uns nach X gekommen sind, begann nun die große Aufgabe, diese Menschen in unsere Gesellschaft, in X zu integrieren.“ (Bericht_2017: 2, Z. 134).

Das bestätigt sich auch in den weiteren Ausführungen der Sprecher*innen. Die Angebote für die Subjektposition „Menschen mit Fluchterfahrungen“ (Bericht_2016: 3, Z. 18) werden als „herausfordernd“ (Bericht_2016: 3, Z. 148) gerahmt. Durch die Verwendung von Beschreibungen wie: „unzählige Gespräche“ (Bericht_2016: 3, Z. 1203), die geführt und: „viele neue Kontakte [, die] geknüpft“ (Bericht_2016: 3, Z. 1391) wurden und werden müssen, wird dieser Eindruck verstärkt.

2.5.1.1 Wissen um Integration – Die Kontakthypothese

Die Kontakteröffnung und -vertiefung wird als ein Hauptanliegen der Angebote der Familienbildungsstätte deklariert. Für die Kontaktherstellung werden die Subjektpositionen der „Deutsch sprechenden [sic!]“ (Bericht_2019: 2, Z. 511) und der „Deutsch Lernenden“ (Bericht_2019: 5, Z. 1726) respektive der nicht Deutsch Sprechenden aufgerufen:

> „In den meisten Angeboten der Ev. Familien-Bildungsstätte X im Zusammenhang mit dem landeskirchlichen Projekt geht es vor allem darum, Kontakt zu deutsch Sprechenden mit Hilfe von unterschiedlichen Angeboten zu eröffnen und zu vertiefen.“ (Bericht_2019: 2, Z. 356).

Vor allem der Beteiligung von und der „Kontakt zu deutsch Sprechenden“ (Bericht_2019: 2, Z. 500) wird eine Schlüsselrolle beim Integrationsprozess beigemessen, sodass ein Kurs mit Bedauern eingestellt werden musste, da „die deutschsprechenden [sic!] [aus]blieben […]“ (Bericht_2018: 17, Z. 875).

Zusätzlich wird zu der sprachlichen Differenzierung eine milieuspezifische Differenzierung vorgenommen. Demnach wird der Kontakt zwischen den Subjektgruppen, die aus „unterschiedlichen […] Milieus“ (Bericht_2016: 2, Z. 2225) kommen, als essenziell markiert:

> „Kontakte zwischen Menschen aus unterschiedlichen sozialen, kulturellen oder religiösen Milieus sind von grundlegender Bedeutung für das gegenseitige Verständnis und den gesellschaftlichen Zusammenhalt.“ (Bericht_2016: 2, Z. 2194).

Der Sprecher*innenposition gelingt es sich als Brückenbauer*in zwischen diesen Lebenswelten und als Ermöglicher*in von ersten Begegnungen zwischen „[D]eutschen und [F]remdländischen“ (Bericht_2018: 2, Z. 2402) zu positionieren. Das lässt auf das eigene Rollenverständnis, welches für die Institution im Integrationsprozess vorgesehen ist, schließen:

> „Wir bauen Brücken zwischen Lebenswelten. Wir ermöglichen erste Begegnungen zwischen deutschen und fremdländischen Kindern, Familien und Einzelnen.“ (Bericht_2019: 2, Z. 2304).

Als Integrationsziel der Sprecher*innenposition wird ein „integriertes selbständiges Leben in Deutschland“ (Bericht_2019: 18, Z. 118) angegeben:

> „Wir erwarten durch unser Engagement ein besseres Verständnis für einander [sic!] und erhoffen offene Kontakte untereinander, für ein integriertes selbständiges Leben in Deutschland.“ (Bericht_2019: 18, Z. 118).

Die normative Zielperspektive schreibt somit einer erfolgreichen Integration, Werte wie Offenheit und gegenseitiges Verständnis zu. Indem die Selbstständigkeit der Subjekte hervorgehoben wird, werden implizit, so kann angenommen werden, sogleich jegliche Abhängigkeitsverhältnisse und Unterstützungsbedarfe bei Erreichen des Zeitpunktes einer gelungenen Integration. Die Bestimmung der Kriterien und Bemessung dessen obliegt damit, bedingt durch die Macht-Wissen-Relationen, der Sprecher*innenposition. Da jene die Kriterien aufstellt und über eine erfolgreiche Integration entscheidet.

Im Kontaktherstellungsprozess werden die Subjekte mitunter begrifflich als passive Teilnehmende positioniert, die durch die Familienbildungsstätte erste Kontakte erhalten:

> „So haben mittlerweile einige Babys mit seinen [sic!] Eltern, die aus Krisengebieten nach Deutschland geflüchtet sind, in DELFI-Gruppen erste Kontakte zu deutschen Babys und deren Eltern bekommen.“ (Bericht_2016: 6, Z. 52).

Insgesamt betrachtet wird bei der Verwendung des Verbs „integrieren“ in den Dokumenten, die Passivität in Integrationsprozess verstärkt, indem geschrieben wird, dass „Teilnehmende […] in bestehende Kurse der Fabs integriert worden“ (Bericht_2017: 7, Z. 814), sowie „Menschen in unsere Gesellschaft, in X zu integrieren“ (Bericht_2017: 2, Z. 134) sind.

Gleichzeitig wird ihnen an einer anderen Stelle im Bericht nach der Kontaktermöglichung eine aktivere Rolle in der Kontaktaufnahme zugeschrieben: „Hier können Geflüchtete Kontakte zu X-erInnen aufnehmen“ (Bericht_2019: 2, Z. 668). Dabei wird die bestehende Macht/Wissens-Ordnung expliziert, indem der Sprecher*innenposition ihre Praxis legitimiert und anmerkt, dass die „deutschen TeilnehmerInnen“ (Bericht_2019: 5, Z. 698) ein „offen[es]“ (Bericht_2019: 5, Z. 724) Verhalten zeigen und die „geflüchteten Mütter […] sich gut aufgehoben [fühlen]. (Bericht_2019: 5, Z. 761) in den Kursen. Damit wird eine Machtasymmetrie deutlich zwischen den Sprechern*innen und den Subjekten. Zusätzlich wird Hierarchie durch die Finanzierung der Teilnahme verstärkt. Denn die Stadt und Landeskirche tragen anteilig die Kosten für die Teilnahme der „Eltern […] aus Krisengebieten“ (Bericht_2019: 5, Z. 550).

Das Machtverhältnis wird zudem erweitert um die Subjektposition der „X-erInnenn [sic!]“, (Bericht_2019: 5, Z. 114), diese werden als aktiv Handelnde positioniert und altruistisch attribuiert. Zudem wird ihnen in dem Angebot die Subjektposition der Betreuenden zuteil:

> „Uns erreichen immer häufiger Anfragen von X-erInnenn [sic!], die selber eine DELFI® - Gruppe besucht haben, nun eine Flüchtlingsfamilie betreuen und deren Nachwuchs dieses Gruppenangebot zugute kommen [sic!] lassen wollen.“ (Bericht_2019: 5, Z. 72).

Im Hinblick auf die Machtverhältnisse positioniert sich die Familienbildungsstätte insgesamt betrachtet somit als für den Integrationsprozess zuständige Praxisinstitution der diskursiv als integrationsbedürftig konstruierten Subjekte. Die „X-erInnenn [sic!]“, (Bericht_2019: 5, Z. 114)

hingegen kommen je nach Kurs als Betreuende, „Kursleiterinnen“ (Bericht_2018: 8, Z. 1251) oder „Teilnehmende“ (Bericht_2018: 6, Z. 968) ins Spiel. Damit wird implizit angenommen, dass die als Subjekte, die Integration und Kontaktanbahnung und Integration nicht aus eigenen Mitteln herstellen können und unvertraut mit dem Wissen sind, und somit unterstützungs- beziehungsweise anleitungsbedürftig durch eine hierarchisch obenstehende Institution und Betreuende sind. Wenngleich angemerkt werden muss, dass auch strukturelle Faktoren als Hürden im Integrationsprozess bestehen könnten und die Familienbildungsstätte dahingehend hilfreich sein möchte diese strukturellen Barrieren zu überwinden.

2.5.1.2 Wissen um Integration – Eine Frage des „richtigen“ Mischverhältnisses

Den weiteren Ausführungen folgend ist von einer “richtigen” „Mischung der teilnehmenden [sic!]“ (Bericht_2018 6, Z. 1511) als Voraussetzung für Integrationskurse die Rede:

> „Es waren zeitweise bis zu 35 TeilnehmerInnen bei den Treffen dabei. Die Mischung der teilnehmenden [sic!] ist das Geheimnis. In vielen Telefonaten werden die Gruppen zusammen gestellt [sic!]. Hierbei achten wir auf ein Verhältnis von Deutsch sprechenden [sic!] zu Deutsch Lernenden 50:50. Allein stehende [sic!] Väter/Männer, unbegleite [sic!] Asylbewerber und Familien bilden die Kulturen gut ab.“ (Bericht_2018: 6, Z. 1441).

Das Wissen um das „richtige Mischverhältnis“ wird als Geheimnis markiert. Die Auswahl und „Mischung der teilnehmenden [sic!]“ (Bericht_2018: 6, Z. 1511), obliegt somit dem Wissen und der sich selbst zugeschrieben Kompetenz, da ein Geheimnis, so kann angenommen werden, nur einem begrenzten Kreis bekannt ist. Der Sprecher*innenposition kommt hierbei die Funktion der geheimnisbewahrenden Experten zu. Das verstärkt somit die der Position diskursiv zugeschriebenen Zuständigkeit und Kompetenz im Integrationsprozess.
Interessant ist an dieser Stelle, dass die Subjektpositionen der „Deutsch sprechenden [sic!]“ (Bericht_2019: 2, Z. 511) und der „Deutsch Lernenden“ (Bericht_2019: 5, Z. 1726) an dieser Stelle ausdifferenziert werden. Hinzu kommen somit Subjekte wie “[a]llein stehende [sic!] Väter/Männer [und] unbegleite [sic!] Asylbewerber und Familen” (Bericht_2018: 6, Z. 1441).

2.5.1.3 Wissen um Integration – Die Teilnahme an „normalen“ Kursen

Weiterhin wird im Material eine Teilnahme an „normalen Kurse[n]“ (Bericht_2019: 2, Z. 668) als effektivere Integration beschrieben im Vergleich zur Teilnahme an „besondere[n] Angebote[n] (Bericht_2019: 2, Z. 1124). Durch die längere Zeitspanne der als „normal[...]“ (Bericht_2019: 2, Z. 668) markierten Kurse, sind diese eher dazu geeignet „zur Normalität [zu] werden“ (ebd.):

> „Hier können Geflüchtete Kontakte zu X-erInnen aufnehmen. Sie sind sozusagen in einem ‚ganz normalen Kurs‘. […]. Die Integration in bestehende Kurse der Fabs X halte ich für hoch effektiv, da sie meist über einen längeren Zeitraum stattfinden und so zur Normalität werden.“ (Bericht_2019: 2, Z. 668).

An dieser Stelle findet Othering statt. Durch die Begriffe „normal" (ebd.) und „Normalität“ (ebd.), erscheint es fraglich warum die „besondere[n] Angebote“ (Bericht_2019: 2, Z. 1124) demzufolge „unnormale“ Kurse seien und sie eine zeitliche Befristung erfahren, da nur die ohne, den

Aussagen zufolge, „Normalität“ (ebd.) herstellen können. Die adressierten Subjekte sind somit “Geflüchtete” (Bericht_2019: 2, Z. 668), die die „besondere[n] Angebote“ (Bericht_2019: 2, Z. 1124) bedürfen und “X-erInnen” (ebd.), die “normale[...] Kurs[e]” (ebd.) besuchen.
Die Sprecher*innenposition ist demzufolge ist nur verantwortlich letzteren Kursen “Normalität” (ebd.) zuzuschreiben, sondern auch “Normalität” (ebd.), zum Beispiel durch den Wegfall der Befristung zu konstruieren. Ihre Positionen lässt sich deshalb als die Normalitätserzeugenden sowie Gatekeeper fassen, schließlich entscheiden sie, wer an welchen Kursen teilnehmen kann beziehungsweise darf.

2.5.1.4 Wissen um Integration – Die deutsche Sprache als Voraussetzung

Die Vermittlung von Sprache wird zumeist implizit als relevant markiert. Dies geschieht zum Beispiel, wenn die Subjektpositionen „Deutsch Lernende“ (Bericht_2019: 5, Z. 1726) und „Deutsch sprechende[ ] [sic!]“ (Bericht_2019: 2, Z. 511) in jeglichen Kurskontexten angeführt werden, welche in Kontakt gebracht werden sollen. Den Subjekten, adressiert als die „Zugewanderten“ (Bericht_ 2019: 17, Z. 1268), wird zur Aufgabe gemacht „unsere Schrift und Sprache“ (Bericht_2019: 17, Z. 1255) im Sprachkurs zu erlernen. Verbunden wird das oftmals mit anderen Themen im Kurs, unter anderem „Probleme im Alltag […], Fragen zur Erziehung […], soziales Verhalten in unserem Land und die Unterschiede der Kulturen […]“ (Bericht_2019: 17, Z. 1720). Die Kopplung wird an diesen Stellen deutlich:

> „Ziel des Projekts: Sprachförderung von Kindern und ihren Müttern. Zudem sollen Verunsicherungen im Erziehungsalltag abgebaut werden, um dadurch den Erwachsenen und den Kindern eine bessere Integration zu ermöglichen.“ (Bericht_2016: 5, Z. 538).

Oder an dieser Stelle:

> „Frauen (ggf. mit Kindern) treffen sich, um gemeinsam mit Hilfe von einfachen deutschen Kinderbüchern die deutsche Sprache zu üben, Kinderbücher kennenzulernen und später Zuhause (ihren Kindern) vorlesen zu können.“ (Bericht_2017: 19, Z. 665).

Die angeführten Themen werden damit als ebenso relevant, wie die Sprache, für den Integrationsprozess und die Subjekte gesetzt, weshalb sie einer Aufbereitung durch die Familienbildungsstätte bedürfen, damit die adressierten Subjekte über die notwendigen Wissenshorizonte verfügen. Durch die thematische Kopplung von Spracherwerb und „Verunsicherungen im Erziehungsalltag“ (Bericht_2016: 5, Z. 538) wird den Eltern nicht allein zugeschrieben, „die deutsche Sprache üben“ (Bericht_2017: 19, Z. 665) zu müssen, sondern auch zum Beispiel den Umgang mit Kinderbüchern. Zudem wird davon ausgegangen, dass eine bessere Integration ermöglicht wird, wenn die Verunsicherungen abgebaut sind. Die Anleitung und das Wissen wird wiederum der Sprecher*innenposition und damit ihren Mitarbeiter*innen zugesprochen. Hierbei wird erneut eine hierarchische Machtasymmetrie zwischen den Kursteilnehmenden und den Mitarbeitenden eröffnet. Dies zeigt sich insbesondere an folgendem Zitat:

> „Die zuständige Mitarbeiterin für die Sprachentwicklung von Kindern stellt geeignete Bilderbücher zur Verfügung und gibt Hilfestellung bei konkreten Fragen zur Aussprache etc.“ (Bericht_2017: 19, Z. 1076).

Anzumerken ist, dass die Relevanz der deutschen Sprache für eine erfolgreiche Integration, bereits von einigen Subjekten internalisiert wurde. Im Bericht wird dies anhand von zwei angeführten indirekten Reden von fluchterfahrenen Menschen verdeutlicht:

> „In vielen Gesprächen mit geflüchteten Menschen habe ich folgendes oft gehört: „Ich möchte gerne mit Deutschen sprechen“. Viele Geflüchtete haben zwar einen Deutschkurs oder einen Integrationskurs besucht, finden aber selten Möglichkeiten im Alltag mit XerInnen zu sprechen.“ (Bericht_2018: 17, Z. 34).

> „Die Frauen bitten uns hin und wieder auch eine ganz langweilige Deutschstunde mit Rechtschreibung/Grammatik zu organisieren :-).“ (Bericht_2019: 16, Z. 744).

Deutlich wird hierbei, dass der Kontakt zu “Deutschen” (Bericht_2018: 17, Z. 34) als eigener Wunsch formuliert wird und jene nach eigenen Aussagen in ihrem Alltag bisher unterrepräsentiert sind. Ferner wird in Kursen mit anderen Themenschwerpunkt, explizit das Bedürfnis nach “eine[r] langweilige[n] Deutschstunde” (Bericht_2019: 16, Z. 744) geäußert. Interessant ist dies im Hinblick auf die ebenso relevant markierten Themensetzungen der Sprecher*innenposition, so bleibt fraglich, ob die Themen überhaupt angenommen werden dem Bedürfnis der Subjekte entsprechen.

Zudem erwähnenswert ist an dieser Stelle die Begleitung der Textpassage mit einem Smiley, durch die Sprecher*innenposition. Das leicht lächelnde Gesicht könnte entweder als Bestätigung der Aussage gedeutet werden, im Sinne einer Freude darüber, dass die Zielsetzung des Spracherwerbs internalisiert wurde, oder es soll die Verwendung des Begriffes “langweilig[...]” (Bericht_2019: 16, Z. 744) entschärfen. Da die Sprecher*innenposition und ihre Mitarbeitenden für die Gestaltung der Kurse zuständig sind. Darüber hinaus wird die internalisierte Relevanz der Sprachvermittlung verdeutlicht, indem Kurse, der Familienbildungsstätte, wie der Bilderbuchkurs, entweder nicht mehr besucht werden, sobald die fluchterfahrenen Menschen eine Zusage zum Sprachkurs erhalten haben oder den Kurs als “offenes Angebot” (Bericht_2017: 19, Z. 1523) zweckentfremden:

> „Ein Einstieg ist immer möglich. Die Erfahrungen zeigen, dass die Frauen z.B. bei der Zusage für einen Sprachkurs nicht mehr regelmäßig kommen, den Treffpunkt aber weiterhin sporadisch als offenes Angebot wahrnehmen. Die Teilnehmerzahl schwankt zwischen 2-9 Teilnehmerinnen; im Durchschnitt 3-4. Kinder sind bisher nur sehr selten dabei gewesen, da die Frauen es schätzen, einen Treffpunkt für sich allein zu haben“ (Bericht_2017: 19, Z. 1523).

Die Aussage bestätigt die Annahme, dass die Kurse, die Bedürfnisse der Subjekte mitunter nicht berücksichtigen. Da jedoch aufgrund des Machtverhältnisses, die Sprecher*innen die Themen festlegen, bleibt den Subjekten nur die Abwesenheit in Kursen als Ausdruck von Desinteresse.

Wird von der Ebene des Erlernens der deutschen Sprache und der Kontakt zu “Deutschen” (Bericht_2018: 17, Z. 34) abstrahiert, drängen sich unweigerlich auch Wissensordnungen zum Themenfeld Gesellschaft und Integrationsverantwortlichkeiten auf. Deshalb wird im nachfolgend das Wissen um Gesellschaft erörtert.

2.5.2 Wissen um Gesellschaft – Das Über-Wir, das Wir und die Anderen

Das im Material vorgefundene Wissen um Gesellschaft gliedert sich in unterschiedliche Punkte auf. Dazu gehören die Position der Familienbildungsstätte in Form eines Über-Wir, ergo einer moralischen Instanz, die Forderungen hinsichtlich normativen Geboten und Verboten stellt, sowie die Subjektpositionen des “Wir”, also die einem Kollektiv zugeschriebenen Zugehörigen, im diesem Fall einer konstruierten deutschen Gesellschaft und die “Anderen” als Subjekte der Differenzierung, im diesem Fall die aufgerufenen Fremdländischen, die in Relation zu der Gesellschaft stehen und integriert werden sollen. Darüber hinaus wird die Frage der Verantwortlichkeit im Integrationsprozess dahingehend beantwortet, wer wem welche Aufgaben und Verantwortungen in diesem Prozess zuschreibt.

2.5.2.1 Wissen um Gesellschaft – Die Familienbildungsstätte als das Über-Wir

Die zuvor in Rede stehende Positionierung als Brückenbauer und für Integration zuständige Institution ist nicht konsistent in Raum „zwischen [den] Lebenswelten“ (Bericht_2019: 2, Z. 2304) der Subjektpositionen zu finden. Denn die Familienbildungsstätte verortet sich ebenso als Teil der Mehrheitsgesellschaft durch die Zuordnung zu einem „uns“, wenn bspw. Aussagen getroffen werden wie die folgenden: „kommen zu uns“ (Bericht_2016: 2, Z. 843) und „in unsere Gesellschaft […] zu integrieren.“ (Bericht_2017: 2, Z. 264). Deutlich wird hierbei die Positionierung der Familienbildungsstätte als Teil eines Kollektivs, welches durch die integrationsbedürftigen Subjekte konfrontiert wird.

Die Verantwortung für die Integration, wird ebenso der Gesellschaft als solchen zugeschrieben, wie bereits erwähnt stellt es eine „große Aufgabe [dar], diese Menschen in unsere Gesellschaft, in X zu integrieren.“ (Bericht_2017: 2, Z. 134). Die eigene Positionierung ist damit ambivalent, wenngleich festgehalten werden kann, dass es durchgängiges Ziel der Familienbildungsstätte und ihrer Partner*innen ist, die Rahmenbedingungen zur Kontaktermöglichung zu schaffen. In ihrer Sprecherposition eines brückenbauenden Über-Wir, ist die Familienbildungsstätte deshalb zusätzlich bestrebt,

> „[…] Integration nicht als Einbahnstrasse zu sehen, sondern auch als ein Versuch, Kriegsursachen und religiöse Gemeinsamkeiten und Unterschiede wahrzunehmen […].“ (Bericht_2016: 11, Z. 72).

Die Sprecher*innenposition verortet sich zwar als Teil der Gesellschaft, weist sich aber durch ihre Machtposition zugleich eine kritisch-reflektierte Position zu, die zwar Teil des Kollektivs ist, sich aber sowohl mit den „Kriegsursachen und religiöse Gemeinsamkeiten und Unterschiede“ (Bericht_2016: 11, Z. 72) beschäftigt, als auch ein Bewusstsein für „Vorbehalte und Vorurteile“ (Bericht_2016: 8, Z. 847) hat und „Weltoffenheit aus[strahlt]“ (Bericht_2019: 2, Z.

1386). Aus diesem Normen identifiziert sie für die Gesellschaft Normhorizonte, die sie durch ihre Angebote erzeugen kann. Die Subjekte beider konstruierten Seiten bedürfen somit einer Anleitung durch die Familienbildungsstätte in Integrationsprozess, um die erwarteten Normen wie zum Beispiel Offenheit und Toleranz zu verinnerlichen.

2.5.2.2 Wissen um Gesellschaft – Wir (als die Deutschen) und die Anderen (als die Fremdländischen)

Durch die Sprecher*innenposition wird anerkennend hervorgehoben, dass „[i]nzwischen […] etwa jeder vierte Mensch in Deutschland einen sogenannten Migrationshintergrund [hat].“ (Bericht_2016 2, Z. 1058) und „Deutschland […] auf dem Weg zu einer Gesellschaft, die so bunt und vielfältig ist wie nie zuvor [ist].“ (Bericht_2016: 2, Z. 1919). Weiterhin würden „[s]ie [die „fremdländischen Kinder[...], Familien und Einzelne[ ]“, Anm. d. Verf.] […] zu einer lebendigen Nachbarschaft in der Gemeinde oder im Dorf bei[tragen]. Sie sorgen dafür, dass Vielfalt zur Normalität wird“ (Bericht_2016: 2, Z. 2666) und „Pluralität in unserer Gesellschaft als Lernchance verstanden wird“ (Bericht_2016: 13, Z. 169).

Dem angeführten „*uns*“ (Bericht_2016: 2, Z. 843) respektive „Wir“ werden wiederum gemeinsame Vorstellungen zugeschrieben, so ist von „[*u]nsere[n]* Vorstellungen von Familie, Erziehung und kindlicher Entwicklung“ (Bericht_2018: 10, Z. 93) die Rede, in Differenz zu „Vorstellungen […], die davon abweichen“ (Bericht_2018: 10, Z. 347). Zudem wird dem Kollektiv durch die Aussage: „unserer oft als rau beschriebenen Gesellschaft“ (Bericht_2019: 3, Z. 633) zugeschrieben, „rau“ (vgl. ebd.) zu sein. Dies steht indirekt in Relation zu den als “bunt[en]” (Bericht_2016: 2, Z. 1919) und “lebendig[...]” (Bericht_2016: 2, Z. 2666) markierten gesellschaftlichen Veränderungen, die den sogenannten „[F]remdländische[n]“ (Bericht_2016: 8, Z. 882) zugeschrieben werden.

Das Kollektiv hat die implizit adressierte Aufgabe „auf dem Weg zu einer Gesellschaft, die […] bunt und vielfältig ist […]“ (Bericht_2016: 2, Z. 1919) noch zu bewältigen. Dies gelingt vor allem durch den Besuch von Kursen der Familienbildungsstätte, die das Ziel verfolgen ein „Klima der Offenheit und der Toleranz ganz praktisch zu erzeugen“ (Bericht_2019: 3, Z. 684). Das konstruierte kollektive Wir wird damit in Verantwortung genommen und implizit ermahnt, dass die Integration „in beide Richtungen verl[ä]uf[t]!“ (Bericht_2016: 8, Z. 847) und nur durch gezeigtes Interesse am Gegenüber „von der anderen Seite aus gelingen [kann]“ (Bericht_2016: 8, Z. 795):

> „Wenn sich X-Innen und X-er für fremdländisches Kochen und die dortigen Sitten interessieren, wenn sie überdies noch eine Kochkursleiterin mit dem dazu passenden Hintergrund erleben und kennen lernen, so sinken Vorbehalte und Vorurteile. Integration sollte immer in beide Richtungen verlaufen!“ (Bericht_2016: 8, Z. 847).

Demzufolge gibt es im Integrationsprozess zwei Richtungen, Seiten, sowie Bahnen. Gelingen soll die Integration hier durch Einblicke in das Leben der „[F]remdländische[n]“ (Bericht_2016: 8, Z. 882) und damit implizit als „Andere“ konstruierten Subjekten:

> „Diese Kurse vermitteln an einem Abend Einblicke in Rezepte aber auch das Leben des jeweiligen Landes. Besonders authentisch geschieht dies in Kochkursen, die von Bewohnern des jeweiligen Landes gehalten werden, so z. B. „Syrischer Abend" oder „Arabische Küche". (Bericht_2016, S. 8: 519).

Die zugeschriebene Authentizität des „Anderen" mit „passenden Hintergrund" (Bericht_2016: 8, Z. 847) bemisst sich, den Aussagen folgend, nach der Herkunft des Subjektes. Demzufolge müssen die Kochkurse herkunftsspezifisch betreut werden, erst dann gelinge ein authentischer Einblick. Den konstruierten "Anderen" wird damit eine Expertise zugesprochen.
Einerseits wird wie im zuvor beschrieben Abschnitt beim Kontaktaufbau und dem damit intendierten Spracherwerb der „Deutsch Lernenden" (Bericht_2019: 5, Z. 1726) und „Deutsch sprechenden [Sic!]" (Bericht_2019: 2, Z. 511) Subjekte, eine Verantwortung aufseiten der Lernenden respektive "Anderen" im Rahmen der Kurse zugeschrieben. Demgegenüber wird andererseits auch den „Deutsch sprechenden [Sic!]" (Bericht_2019: 2, Z. 511) eine verantwortliche Rolle im Gelingen des Integrationsprozesses zugesprochen. Im Gegensatz zu den Sprachkursen wird an dieser Stelle somit eine Umkehrung der Hierarchie vorgenommen, da bei den Kochkursen den „[F]remdländische[n]" (Bericht_2016: 8, Z. 882), Wissen zugesprochen wird, welches der binär konstruierten Differenzlinie folgend, den „Einheimischen" fehlen würde. Dieses Wissen geht über das Kochen hinaus, so stehen Wissenshorizonte in Bezug auf das Leben und ihnen zugeschriebene Kultur im Mittelpunkt. Das konstruierte Kollektiv im Sinne der deutschen Gesellschaft hat damit ebenso einen Beitrag zur Integration zu leisten und nicht nur einseitig das Subjekt.

2.5.2.3 Wissen um Gesellschaft – Die christlichen Grundwerte des Wir

Wenn von „unseren Vorstellungen" (Bericht_2018: 10, Z. 93) und „unseren Grundwerten" (Bericht_2016: 2, Z. 1159) gesprochen wird, meint die Sprecher*innenposition vor allem einen christlichen Normhorizont. Denn die Sprecher*innenposition verortet sich „konfessionell" (Bericht_2019: 2, Z. 1353), ausgeführt wird die, als christlich markierte, Verortung in folgenden Zeilen:

> „Insofern werden auch die Angebote der Ev. Familien-Bildungsstätte vielfältiger, ohne das christliche Menschenbild außer Acht zu lassen: Ein Menschenbild, das auf der Grundlage des biblischen Bildes vom Menschen als Geschöpf Gottes jedem Menschen seine unveräußerliche Würde zuspricht und den Einzelnen bei dessen Entwicklung unterstützt und begleitet. Deshalb sind gegenseitiger Respekt, Wertschätzung und Achtung vor der Person des Anderen ausschlaggebend für den Umgang miteinander. Diese Wertschätzung ist der Ausgangs- und Angelpunkt für alle unsere Bemühungen." (Bericht_2019: 2, Z. 1611).

Über diese konfessionelle Verortung der Sprecher*innenposition wird ein Schutzauftrag gegenüber der Subjektposition „Menschen aus Kriegs- und Elendsgebieten" (Bericht_2016: 2, Z. 705) legitimiert und diese damit als schutzbedürftig positioniert und ihnen zugeschrieben, ihr Leben sei „in großer Gefahr" (Bericht_2016: 2, Z. 705):

> „Auch für viele der Menschen, die derzeit in Deutschland aufgenommen werden, ist diese Gastfreundschaft von existentieller Bedeutung. Menschen aus Kriegs- und Elendsgebieten

> kommen zu uns, weil sie Schutz brauchen. Diesen Schutz zu gewähren, ist eine humane und überaus christliche Pflicht. Ohne Schutz und Hilfe, wäre ihr Leben in großer Gefahr.“ (Bericht_2016: 2, Z. 705).

Die Gewährung des Schutzes wird wiederum als „humane und überaus christliche Pflicht“ (ebd.) hervorgehoben. Weiterhin anzuzeigen ist, dass erneut eine Offenheit für andere Kulturen und Einflüsse von dem Kollektiv eingefordert wird, diese Offenheit dürfe jedoch nicht die, dem Kollektiv zugeschrieben, Werte missachten:

> „Den allermeisten ist einsichtig, dass es nur einen Weg gibt: Wir müssen offen sein für andere Kulturen und neue Einflüsse - ohne unsere Grundwerte aus den Augen zu verlieren.“ (Bericht_2016: 2, Z. 1159).

Eine nähere Ausführung des mit „unseren Grundwerten“ (ebd.) markierten Normhorizontes und der Relevanz ihrer, bis auf das im vorherigen Zitat angeführte „biblische Bild[...]“ (Bericht_2019: 2, Z. 1611) vom Menschen, fehlt. Im Hinblick auf das Machtverhältnis ergeben sich die Subjektposition der Schutzbedürftigen und die Sprecher*innenposition der Schutzgebenden, die qua Auftrag eine andere hierarchische Position einnehmen.
Letztere ist die Position, die den Schutzauftrag normativ aus christlichen Überzeugen ableiten und legitimieren muss, um sodann altruistisch zu entscheiden, ob der Schutzauftrag angenommen wird.
Wenn von gesellschaftlichen Wissens- und Normhorizonten die Rede ist, lassen sich ebenso normative Vorstellungen zur Elternschaft, da Familie als Keimzelle der Gesellschaft gilt, im Material finden. Das vorhandene Wissen um Eltern(schaft) soll im Folgenden dargestellt werden.

2.5.3 Wissen um Eltern(schaft) – Familien- und Rollenverständnisse und andere Relevanzsetzungen

In diesem Abschnitt wird das Wissen zum im Material vorgefundene Familienverständnis und die geschlechtliche Rollenverteilung innerhalb der Familie erörtert sowie thematische Interessenschwerpunkte, die den Subjekten zugeschrieben werden, beschrieben. Ferner werden das Bildungsverständnis der Sprecher*innenposition und damit einhergehende Konsequenzen für die Eltern und die Einschätzung ihres Verhaltens dargelegt, sowie Ausführungen zum Sprachverständnis der Sprecher*innenpositionen zu einer präferierten Monolingualität und zugelassenen Mehrsprachigkeit von Eltern besprochen.

2.5.3.1 Wissen um Eltern(schaft) – Familie gleich Mutter, Vater und Kind

Es kann angenommen werden, dass das Familienverständnis, sich an den Subjektpositionen „Mutter“, „Vater“ und „Kind“ im Sinne einer Kernfamilie orientiert und die angebotenen Subjektpositionen somit normiert werden. Nach der Durchsicht des gesamten Materials und anschließenden Darstellung der vorgefundenen Subjekte wurde deutlich, dass ausschließlich diese drei Positionen benannt worden sind. Eine erweiterte Familie, welche um andere Fami-

lienangehörige oder weitere Personen ergänzt wird, findet nicht statt. Bis auf den zuvor benannten alleinerziehenden Vater als weiteren Familientypus folgt das Familienverständnis somit einer heteronormativen Familienvorstellung und einer binär geschlechtlichen Elternbeziehung im Zwei-Generationen-Verhältnis.

2.5.3.2 Wissen um Eltern(schaft) – Elternschaft gleich Mutterschaft

In der Beschreibung eines Projektes werden die Subjektposition der Eltern in folgende Subjektpositionen differenziert: die „deutschen TeilnehmerInnen“ (Bericht_2019: 5, Z. 698) sowie die „geflüchteten Mütter“ (Bericht_2019: 5, Z. 761). Letztere Differenzlinie lässt auf eine Feminisierung der zuvor in Rede stehenden Subjektposition „Eltern […] aus Krisengebieten“ (Bericht_2019: 5, Z. 550) schließen, wohingegen die als deutsch markierte Position durch das Binnen-I auf eine binäre Geschlechterbeschreibung verweist, welche zudem weniger eng auf Eltern-/Mutterschaft hin definiert wird. Diese rollenbezogene Feminisierung findet sich auch an anderen Stellen wieder: Während im zitierten Antrag der Landeskirche eine notwendige „Begleitung/Integration von Flüchtlingsfamilien“ (Bericht_2016: 5, Z. 410) hervorgehoben und „Flüchtlinge/Eltern mit Migrationshintergrund” (Bericht_2016: 5, Z. 765) als Zielgruppe benannt werden, ist hinsichtlich des Ziels des selben Projektes wiederum nur von einer „Sprachförderung von Kindern und ihren Müttern“ (Bericht_2016: 5, Z. 556) die Rede. Ebenfalls wird die Annahme an den analysierten Fotos ersichtlich, welche den Angebotsbeschreibungen angeheftet sind. Die Fotos der an Eltern adressierten Angebote bilden oftmals als Frau gelesene Personen ab.

Interessant ist allerdings in diesem Zusammenhang die Ausdifferenzierung der „Deutsch sprechenden [sic]“ (Bericht_2018: 6, Z. 1669) und „Deutsch Lernenden“ (ebd.) in der Beschreibung des bereits beschrieben Mischverhältnisses. Wurde an anderen Stellen eine Feminisierung der fluchterfahrenen Eltern deutlich, werden an dieser Stelle Subjektpositionen wie „[a]llein stehende Väter/Männer, unbegleite [sic!] Asylbewerber und Familien (Bericht_2018: 6, Z. 1719)“ hervorgehoben. Die Auffassung, die hierbei möglicherweise zugrunde liegt, ist dem Wissen der Sprecher*innen über fluchterfahrene Eltern zuzuordnen. Demzufolge wird entweder von alleinstehenden Vätern oder Familien ausgegangen, wenn es um Aufgaben des Spracherwerbs geht. Von alleinstehenden Frauen als Subjekten ist in den Dokumenten allerdings keine Rede, wenngleich die Frauen – wie weiter oben gezeigt – überall dort für die Entität „Familie“ stehen, wo es um elterliche, d.h. konkret „mütterliche“ Aufgaben geht.

Diese Ausführungen rekurrieren mitunter somit auf einen gesellschaftshistorischen Diskurs, indem Care-Arbeit feminisiert wird und Erwerbsarbeit, den als männlich gelesenen Subjekten zugesprochen wird (vgl. Riegraf 2018: 3) Demnach „[wird] [d]er öffentliche Bereich […] nicht nur männlich konnotiert, sondern auch gesellschaftlich aufgewertet, Care und Care-Arbeit im privaten Bereich hingegen werden unsichtbar, feminisiert und materiell abgewertet“ (ebd.: 4).

Es findet deshalb keine migrationsspezifische und kulturalistisch begründete Differenzierung der Subjekte statt.

2.5.3.3 Wissen um Eltern(schaft) – Thematische Interessen/ Bedürfnisse der Eltern

Der Subjektposition Eltern werden Interessen und Themen beigemessen. Die Themen werden zeitgleich als relevant markiert und den Eltern wird ein Auseinandersetzungsbedarf unter Anleitung der Familienbildungsstätte zugeschrieben. Damit werden ebenfalls vielfältige Wissensordnungen angesprochen, über die die Institution verfügt. Demnach werden vor allem „Erziehungsthemen“ (Bericht_2017: 18, Z. 464), „Medien und Erziehung“ (Bericht_2019: 11, Z. 293), „aktuelle Erziehungsfragen in der Familie […] und alltagsnahe Lösungen […] (Bericht_2019: 11, Z. 1651), „unterschiedliche Einstellungen bei Erziehungsfragen“ (Bericht_2019: 11, Z. 1147) oder verwandte Themen wie „Erfahrungsaustausch und praktische Hinweise z.B. zum Leben (mit Kindern) in Deutschland, der Eingewöhnung in einer Kita, Unterstützungsangebote für Familien etc.“ (Bericht_2017: 19, Z. 1094) für die Subjektpositionen relevant gemacht. Auffällig ist dabei, dass für Väter explizit geschlechtsspezifische Angebote eingeräumt werden. Dieser Positionierung zufolge setzen Väter sich vor allem mit der Rolle des Vaterseins und damit einhergehenden Fragen auseinander. Dies geschieht in Abgrenzung zu den Erziehungsfragen, die in anderen Angeboten verhandelt werden. Implizit könnte dies darauf hinweisen, dass alle anderen Themen primär den als Müttern positionierten Subjekten zugeschrieben werden, da die Väter eine eigene themenspezifische Veranstaltung bekommen:

> „Immer wieder wird betont und beschrieben, dass Familien aus verschiedenen Heimatregionen dieser Welt unterschiedliche Vorstellungen des Miteinanders haben. Ist das wirklich so? Es wird um die Männer(welten) gehen, insbesondere um die der Väter. Mit welchen Bildern von Väterlichkeit sind wir als jetzige Väter groß geworden? Was haben unsere Väter uns beigebracht, was haben sie uns vorgelebt? Was ist uns davon heute noch wichtig? Wie hat sich mein eigenes Vaterbild verändert? Welche Entscheidungen habe ich für mein Vater-Sein getroffen?“ (Bericht_2018: 19, Z. 123).

Das hier in Anschlag gebrachte Wissen und die Anleitung der Auseinandersetzung obliegt einer Moderation durch die Familienbildungsstätte und ihrer Partner*innen. Um dem Titel „Informationsabend: Baba, Dad und Papa für Männer - vielfältige Begegnungen zwischen Vätern mit unterschiedlichen Wurzeln“ (Bericht_2018: 19, Z. 0) gerecht zu werden, wird in der Beschreibung des Angebotes die Subjektposition „drei irakische Väter“ (Bericht_2018: 19, Z. 1105) herangezogen, indem gesondert hervorgehoben, dass diese Väter die Veranstaltung ebenso besuchten. Dies geschieht möglicherweise, da ansonsten eine Abgrenzungsfolie zum Abgleich der „unterschiedliche Vorstellungen des Miteinanders“ (Bericht_2018: 19, Z. 227) und somit „Väter mit unterschiedlichen Wurzeln“ (Bericht_2018: 19, Z. 0) gefehlt hätten. Die „drei irakische[n] Väter“ (ebd.) dienen damit als konstruierte Vertreter*innen, einer anderen jedoch ebenso zugeschriebenen homogenen Vorstellung aufgrund ihrer gemeinsamen Herkunft. Da-

bei wird im Sinne einer erfolgreich transportierten Macht/Wissens-Ordnung durch die Familienbildungsstätte angemerkt, dass die „irakische[n] Väter“ es „sehr anregend [fanden], die Vaterrolle zu reflektieren“ (Bericht_2018: 19, Z. 1105).

2.5.3.4 Wissen um Eltern(schaft) – Bildungsverständnisse und Elternverhalten

Nicht nur das Familienverständnis wird normiert, sondern auch das erwartete Verhalten ist aufgerufenen Normen unterworfen. In der Beschreibung des Verhaltens der Teilnehmenden, die bisher die Kurse aufgesucht haben, wird das Wissen um Verhaltensweisen erörtert, von welchem die Sprecher*innen im Sinne einer normativen Erwartungshaltung an fluchterfahrene Eltern ausgehen:

> „Unser Kerngeschäft richtet sich üblicherweise an bildungsgewohnte TeilnehmerInnen und Teilnehmer. Diese kennen das Jahresprogramm und melden sich selbstständig alleine oder mit mehreren Bekannten zu den Kursen an. Sie notieren alle Termine, halten sie auch meistens ein und bezahlen ohne viel Aufhebens eine Unterrichtsstundengebühr von durchschnittlich 4,- €/45 Minuten. Sie sind offen für neue Kontakte, sprechen sicher deutsch und folgen den Anregungen/Interventionen der KursleiterInnen freiwillig. Die Kurssituation erinnert sie meist an gute Schulerlebnisse und sie fühlen sich sicher im Umgang mit Anderen.“ (Bericht_2016: 3, Z. 164).

Hier wird die Subjektposition der „bildungsgewohnte[n] TeilnehmerInnen und Teilnehmer“ (Bericht_2016: 3, Z. 212) in ein Differenzverhältnis zu demnach „bildungsungewohnten Teilnehmer*innen“ gebracht. Diese Differenzsetzung geschieht indirekt; im Textabschnitt wird die gegenübergestellte Gruppe nur unter dem Sammelbegriff der „anderen Zielgruppen“ (Bericht_2016: 3, Z. 1067) angesprochen. Der damit den „bildungsgewohnte[n] TeilnehmerInnen und Teilnehmer[n]“ (Bericht_2016: 3, Z. 212) entgegengesetzten Subjektposition, so kann angenommen werden, mangelt es an den beschriebenen Kompetenzen und Verhaltensweisen. Das damit erfolgte Othering durch die Bezeichnung der „anderen Zielgruppen“ (Bericht_2016: 3, Z. 1021) wird verstärkt, indem Mitgliedern der Gruppe zugeschrieben wird, dass sie ebenso „andere Zugänge“ (Bericht_2016: 3, Z. 1172) benötigen.

Im Anschluss an die gezeigte Differenzsetzung der beiden in Rede stehenden Subjektpositionen wird zudem ein Machtverhältnis zwischen den implizit benannten „bildungsungewohnten TeilnehmerInnen Teilnehmer“ (Bericht_2016: 3, Z. 212) und „Familien mit Migrationshintergrund“ (Bericht_2016: 3, Z. 859) eröffnet. Letztere bilden den Aussagen zufolge Analogien durch ihre vorherigen Erfahrungen, die sie mit der Bildungsstätte verwandten Organisationsstrukturen, wie zum Beispiel „Kindertagesstätte, eine Schule oder eine Kirchengemeinde“ (Bericht_2016: 3, Z. 792) gemacht haben und zeigen, so kann angenommen werden, ein anderes Auftreten in diesen Kursen, welches dem oben skizzierten Normverhalten näherkommt.

Im weiteren Verlauf des Berichtes wird die Subjektposition der geflüchteten Familien erweitert und innerhalb dieser Familien explizit eine Differenzierung in „bildungsgewohnte“ (Bericht_2018: 8, Z. 260) und „bildungsungewohnte sozial schwächere“ (Bericht_2019: 7, Z. 560) Familien mit Fluchterfahrung vorgenommen:

> „Bedauerlicherweise hat das Interesse der noch in den Gemeinschaftsunterkünften wohnenden geflüchteten Familien nachgelassen, die Kinder an unseren Ferienangeboten teilnehmen zu lassen. Die Familien, die als bildungsgewohnte Familien aus Syrien beispielsweise zu uns gekommen sind, haben mittlerweile die Unterkünfte verlassen. Da sie in der Stadt wohnen und wir ihre Adressen nicht haben, wird es für uns schwierig, den Kontakt aufrecht zu erhalten. Zurück bleiben in den Gemeinschaftsunterkünften bildungsungewohnte sozial schwächere Familien, die wenig Interesse an Ferienangeboten für ihre Kinder zeigen.“ (Bericht_2018: 8, Z. 49).

Erstere würden nicht mehr erreicht werden können, da die neuen Adressen fehlen. Letzteren hingegen bleiben zurück, die lässt auf ein Bedauern aufseiten der Sprecher*innenposition schließen, zudem wird ihnen wenig Interesse an den Angeboten der Familienbildungsstätte attestiert. Fragen einer anderweitigen Adressierung in ihren Angeboten werden allerdings nicht aufgeworfen. Was darauf schließen lässt, dass nach wie vor die primäre Adressat*innengruppe die sogenannten bildungsgewohnten interessierten Subjekte darstellen. Sowohl jene die ihr sonstiges “Kerngeschäft” (Bericht_2016: 3, Z. 164) aufsuchen, als auch diejenigen Familien die die “Unterkünfte” (Bericht_2018: 8, Z. 49) bereits verlassen haben.
Die Angebote scheinen demnach nur für jene Zielgruppen gestaltet oder ausschließlich geeignet, da die Angebote indirekt normative Verhaltensweisen von den Subjekten einfordern, die dem Bildungsverständnis der Sprecher*innenposition nachkommen. Denn den Aussagen folgend gehört eine gewisse Neigung für die Form des institutionellen Settings sowie die Form der Ansprache und Anleitung durch die Mitarbeitenden in den an sie adressierten Bildungsangeboten dazu. Ergo müssen die Subjekte Fähigkeiten im Umgang mit diesen Settings aufweisen und die durch die Sprecher*innenposition dargebotene Bildung annehmen und wertschätzen und damit das angelegte Bildungsverständnis teilen.

2.5.3.5 Wissen um Eltern(schaft) – Angebote zwischen steiler und flacher Hierarchie

In einem Angebot werden der Subjektposition Eltern(teil) respektive den Positionen „Mütter“ und „Väter“ zugeschrieben, „lieber im privaten Umfeld oder in ihrer Muttersprache“ (Bericht_2019: 11, Z. 231) über bestimmte Themen zu sprechen und Informationsveranstaltungen in der Öffentlichkeit zu meiden (vgl. Bericht_2019: 11, Z. 324):

> "Mütter und Väter erreicht werden, die lieber im privaten Umfeld oder in ihrer Muttersprache über Medien und Erziehung sprechen, als Informationsveranstaltungen im öffentlichen Rahmen zu besuchen.“ (Bericht_2019: 11, Z. 193).

Zusätzlich zu den angeführten Subjektpositionen werden „insbesondere auch Eltern mit Migrationshintergrund […] sowie Eltern in besonderen und/oder belasteten Lebenslagen“ (Bericht_2019: 11, Z. 580) adressiert mit dem Angebot. Bei diesem Angebot geht es um:

> „eine ca. zweistündige Veranstaltung, die sich aus einem themenorientierten und einem geselligen Teil zusammen setzt [sic!]. Elterntalk fördert eine offene Gesprächskultur sowie die Vernetzung und Solidarität unter den Eltern. Mütter aber auch Väter lernen durch den Erfahrungsaustausch unterschiedliche Einstellungen bei Erziehungsfragen kennen.“ (Bericht_2019: 11, Z. 868).

Hierbei „[werden] Eltern von anderen Eltern zum Gespräch eingeladen“ (Bericht_2019: 11, Z. 395) und insgesamt „als Experten ihres Erziehungsalltages gesehen“ (Bericht_2019: 11, Z. 794). Durch die „Moderatorinnen“ (Bericht_2019: 11, Z. 1507), findet eine „[Ein]führ[ung] in das Thema […] [und] [B]egleit[ung]“ […] [des] Gespräch[es]“ (Bericht_2019: 11, Z. 1521) statt. Ziel ist „[d]er offene Erfahrungsaustausch“ (Bericht_2019: 11, Z. 1590) um „aktuelle Erziehungsfragen in der Familie anzusprechen und alltagsnahe Lösungen zu finden“ (Bericht_2019: 11, Z. 1650) und „Zeit und Raum [zu haben], sich auszutauschen, von anderen Eltern zu lernen oder einfach nur zuzuhören (Bericht_2019: 11, Z. 1870). Entscheidend ist hierfür, laut Sprecher*innenposition, „[e]ine wertschätzende Haltung gegenüber den Eltern und ihrem Alltagswissen ist […]. Dies stärkt die Eltern und fördert das soziale Leben in den jeweiligen Milieus“ (Bericht_2019: 11, Z. 1229). Damit wird die Zielperspektive, die durch dieses Angebot verfolgt, benannt.

Der Subjektposition Moderator*in wird hierbei eine „Schlüsselrolle zur Erreichung der Zielgruppen” (Bericht_2019: 12, Z. 4) zugeschrieben. Zusätzlich ist notwendig, dass diese „selbst Mütter oder Väter sind“ (Bericht_2019: 12, Z. 135).

Ferner wird der Subjektposition der „Regionalbeauftragte[n]“ (Bericht_2019: 12, Z. 230) aufgerufen und die Rolle der „Gewinnung von geeigneten ModeratorInnen“ zugestanden (Bericht_2019: 12, Z. 259). Ferner „suchen [sie] in ihren privaten Lebensbezügen Gastgebereltern“ (Bericht_2019: 12, Z. 332). Allerdings können auch ehemalige „Gäste zu neuen Gastgebern werden“ (Bericht_2019: 12, Z. 510).

Auffällig ist, dass hier keine sprachlich oder migrationsspezifisch kulturalistisch begründeten Unterschiede sowie Hierarchie zwischen den Teilnehmenden eröffnet wird. Zugeschrieben wird den teilnehmenden Eltern nur die Zugehörigkeit zu bestimmten „Milieus“ (Bericht_2019: 11, Z. 1229). Ziel ist, dass die „Eltern [...] durch den Erfahrungsaustausch unterschiedliche Einstellungen bei Erziehungsfragen kennen[lernen]“ (Bericht_2018: 12, Z. 868). Die Subjekte sind demnach unter ihresgleichen, im Sinne ihrer gemeinsamen Rolle als Eltern, da selbst die Moderation der Gesprächsrunde, jene Rolle teilt. Im Gegenteil zu den weiter oben angeführten Machtverhältnissen, wird hierbei also eine nahezu inklusive Hierarchie verfolgt. Die Eltern sind bei diesem Angebot nahezu gleichrangig unter sich, sie werden als Experten für ihren Erziehungsalltag und Alltagswissen ausgewiesen und ihr Elterndasein steht Mittelpunkt. Zur Verfügung stehen ihnen die Subjektpositionen als „Gäste“ (Bericht_2018: 13, Z. 512), „Gastgeber oder Gastgeberin“ (Bericht_2018: 12, Z. 1401) oder „ModeratorIn“ (Bericht_2018: 12, Z. 1494). Wenngleich den unterschiedlichen Subjekten, verschiedene Aufgaben durch ihre Rolle zukommen, sind diese nahezu gleichrangig im Hinblick auf die Macht-Wissen-Relationen. Da keine pädagogische Fachkraft als Sprecher*inposition anwesend ist, die qua Fachlichkeit, pädagogische Wissen als Wissensordnung für sich beanspruchen und die Aussagen der Eltern

sodann analysieren, einordnen oder ergänzen würde und damit eine Beratende Funktion einnimmt. Einzig gegenüber der Sprecher*inposition und der Subjektposition der „Regionalbeauftragte[n]“ (Bericht_2018: 13, Z. 224) kann eine hierarchische Unterlegenheit identifiziert werden. Demnach bedürfen die Eltern einer ihnen von der Sprecher*inposition zugeschrieben Förderung von „offene[r] Gesprächskultur, sowie die Vernetzung und Solidarität unter den Eltern (Bericht_2019: 11, Z. 1027). Zudem wird zwar den Eltern eine Expertise auf dem Feld des Erziehungsalltags zugesprochen, die Auswahl und Gewinnung der Moderation und Gastgeber, obliegt jedoch der „Regionalbeauftragte[n]“ (Bericht_2018: 13, Z. 224) und ihrer zugeschriebenen Kompetenz.

2.5.3.6 Wissen um Eltern(schaft) – Angebote zwischen Monolingualität und Mehrsprachigkeit

Weiterhin wird im Gegensatz zu den anderen Angeboten der Familienbildungsstätte der deutschen Sprache in dem soeben beschriebenen Angebot keine Priorität eingeräumt, denn die Gesprächsrunden „können […] auch in der jeweiligen Muttersprache der Eltern durchgeführt werden“ (Bericht_2019: 11, Z. 687). Somit wird ebenso Mehrsprachigkeit unterstützt und nicht wie bisher eine monolinguale Präferenz der deutschen Sprache, im Sinne eines Nationalsprachenzentrismus, verfolgt und damit den Subjekten Mehrsprachigkeit abgesprochen. Wenngleich anzumerken ist, dass mit diesem Kursformat, dem von der Sprecher*innenposition identifizierten Bedürfnis der Subjekte im “privaten Umfeld“ (Bericht_2019: 11, Z. 231) zu sprechen, zwar entsprochen wird, damit aber zugleich die Mehrsprachigkeit in den privaten Bereich des elterlichen Zuhause und damit in eine Teilöffentlichkeit verdrängt wird. Diese steht in Kontrast zu den sonstigen Kursen in der Öffentlichkeit der Institution, in denen das primäres Ziel das Sprechen der deutschen Sprache ist. Ferner lässt sich anhand der Belegstelle auf ein öffentlichkeitsmeidendes und muttersprachesprechendes Subjekt als aufgerufenes Positionierungsangebot schließen im Vergleich zu einem Subjekt, was die Öffentlichkeit aufsucht und gerne die deutsche Sprache statt der eigenen Muttersprache spricht.

2.6 Zwischenfazit

An dieser Stelle erfolgt die Reflexion der Limitationen des Forschungsprozesses und damit einhergehend der soeben dargestellten Ergebnisse.

Im Hinblick auf die Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses wurde eine möglichst weitgehende Transparenz hergestellt, indem getroffenen forschungsmethodischen Entscheidungen und Abweichungen erläutert wurden. Aufgrund der verfolgten Kombination der Interpretativen Subjektivierungsanalyse mit der Dokumentenanalyse, wurden identifizierte Verbindungslinien aufgezeigt und daraufhin vorgenommene Anpassungen dargestellt. Weiterhin ist die Intersubjektivität in Bezug auf die Erkenntnisse gewährleistet, da der Prozess der Datenanalyse dezidiert beschrieben sowie die Thesen ausgewiesen und die hinzugezogenen

Belegstellen angeführt wurden. Dadurch können die Ergebnisse rekonstruiert und intersubjektiv nachvollzogen werden. Zusätzlich kann hierzu das angehängte Codebuch beziehungsweise Kategoriensystem herangezogen werden. Mayring (2016, S: 49) konstatiert, dass die klassische Dokumentenanalyse erfordere, die Dokumente möglichst umfassend zu durchleuchten und zu interpretieren. Dadurch fände eine „intensive und persönliche Auseinandersetzung“ (ebd.) statt. Durch die Gruppenmitglieder wurden zunächst subjektive und unabhängige Bearbeitungen vorgenommen, diese dienten als Grundlage für die im Anschluss erfolgte gemeinsame Interpretation. Beide Analysephasen wurden jeweils schriftlich fixiert. Festgehalten wurden ebenso die in den Zoom-Konferenzen getroffen Absprachen, Notizen und Ergebnisse in Word-Dokumenten und Excel-Tabellen, welche jeweils im Anschluss in ein gemeinsames Google-Dokument überführt wurden. Sie sind demzufolge genau protokolliert und dokumentiert und können zur Verfügung gestellt werden.

Die Reichweite der Ergebnisse ist insofern eingeschränkt, da in der Erhebungsphase nur eine der kontaktierten Familienbildungsstätten, Dokumente zur Analyse zu Verfügung gestellt hat. Der Datenerhebungsprozess fand in einer Zeit statt, in der viele Ansprechpersonen für eine Kooperationbeziehungsweise Unterstützung dieser Art keine Kapazität hatten. Für die vorliegende Forschung war es somit limitierend, dass kein breitgefächertes Materialangebot vorlag und eine eigene Auswahl getroffen werden konnte. Denn den zur Verfügung gestellten Materialien war eine Selektion durch die Leitung der Familienbildungsstätte vorangegangen, sodass ausschließlich offizielle Dokumente in Form der Jahresberichte vorlagen. Durch die eindeutige Intendiertheit der vorliegenden Dokumente, als Rechenschaftsbericht der Arbeit mit Menschen mit Fluchterfahrung, war jedoch zumindest ein direkter Bezug zum Forschungsvorhaben vorhanden. Aufgrund der eingeschränkten Materialbasis kann zwar eine interinstitutionelle oder überregionale Generalisierbarkeit der Ergebnisse mitunter ausgeschlossen werden, dennoch können die Erkenntnisse aufgrund der verfolgten diskursanalytischen Methodik bereits als exemplarisch für den Diskurs im Forschungsfeld herangezogen werden. In Anbetracht der Jahresberichte, als einzige Materialgrundlage, in denen teilweise ganze Textabschnitte, nahezu eins zu eins in den darauffolgenden Jahresbericht übernommen wurden, ist die theoretischen Sättigung der Ergebnisse als gering zu betrachten. Die Möglichkeit des Hinzuziehens und Vergleichens ähnlicher Fälle blieb damit oftmals aus, da keine weiteren Belegstellen gefunden werden konnten, damit sind einige Erkenntnisse kaum oder nur wenig gefestigt und verdichtet worden. An dieser Stelle wäre somit eine weitere Erhebungsphase von weiteren Dokumenten oder durch andere Methodische Zugänge parallel zur Auswertungsphase angebracht gewesen. Das dies nicht erfolgt ist weisen einige Kategorien nur vereinzelte Beispiele im Material auf, somit liegen stark differierende Datenlagen zu den dargestellten Kategorien vor. Außerdem konnten aufgrund des Formats der Dokumente keine Selbstpositionierungen der Subjekte identifiziert und im Analyseprozess herangezogen werden, da diese darin nicht

enthalten sind. Ein Abgleich und ins Verhältnis setzen mit den Subjektpositionen und Fremdpositionierungen blieb daher aus und die vorherige Forschungsfrage wurde dahingehend angepasst.

Abschließend soll nun ein Zwischenfazit gezogen werden und ein Ausblick erfolgen. Zunächst werden hierzu die zentralen Ergebnisse zusammengefasst, indem die Forschungsfragen beantwortet und die Antworten daraufhin in andere relevante Diskurse eingeordnet werden. Im Anschluss werden sodann weiterführende Forschungsfragen in inhaltlicher und methodischer Hinsicht erörtert.

Das Forschungsvorhaben hatte die Rekonstruktion der Subjektpositionen fluchterfahrener Eltern, Sprecher*innenpositionen sowie Wissensordnungen anhand der Analyse von Dokumenten im Forschungsfeld der konfessionellen Familienbildungsstätten zum Ziel. Die erste Forschungsfrage fokussiert die Subjekt- und Fremdpositionierungen fluchterfahrener Eltern. Zunächst festzuhalten ist die vielfältige Benennung der Subjekte, sie werden in den Berichten mitunter als Menschen mit Fluchterfahrungen, Menschen aus Kriegs- und Elendsgebieten, Menschen aus Kriegs- und Krisengebieten, Geflüchtete, Flüchtlinge, Zugewanderte, Fremdländische, Asylbewerber, Fremde sowie Gäste diskursiv aufgerufen und indirekt adressiert. Werden nun die mit der zweiten Forschungsfrage verfolgten Differenzlinien hinzugezogen, münden diese in Subjektpositionen, wie die Deutsch Lernenden vs. Deutsch Sprechenden oder auch die deutschen Teilnehmenden vs. geflüchteten Teilnehmenden, sowie die bildungsgewohnten interessierten Teilnehmenden vs. bildungsungewohnten uninteressierten Teilnehmenden. Die Subjekte werden damit weitgehend implizit oder explizit in Differenz zu Subjekten wie, den Deutschen und Menschen ohne Fluchterfahrung gesetzt. Ergo werden somit die Beherrschung der deutschen Sprache, die Fluchterfahrung oder der, auf Grundlage des Verhaltens zugeschriebene, Bildungsgrad als Differenzierungsmerkmal für die Subjekte herangezogen. Aus Perspektive der in der zweiten Frage ebenso verfolgten Machtverhältnisse, die die Subjektpositionen konstituieren, ergeben sich auf einer interpretativen Ebene ebenso mannigfaltige Subjektpositionen, wie die Integrations-, Schutz-, Förder-, Unterstützung- beziehungsweise Anleitungsbedürftige sowie das öffentlichkeitsmeidende und muttersprachesprechende Subjekt. Diese stehen wiederum im Verhältnis mit den Sprecher*innenpositionen aus der dritten Forschungsfrage. Angelehnt an die soeben genannten Subjektpositionen ergeben sich damit folgende Positionen, wie zum Beispiel der Integrationszuständigen, Schutz-, Unterstützung-, Anleitungsgebenden, geheimnisbewahrenden Expert*innen, Normalitätserzeugenden, Gatekeeper, die kritisch-reflektierten Position der Brückenbauer*innen zwischen Lebenswelten und Ermöglicher*innen von ersten Begegnungen und Kontakten sowie die Positionierung als Teil des gesellschaftlichen Kollektivs. Die Subjektposition lässt sich als unterstützungsabhängiges Subjekt gegenüber einer hilfegewährenden Sprechposition zusammenfassen. Hier wird ein hierarchisches Machtverhältnis konstruiert, welches durch ein mehr an Wissen und

Kompetenz, sowie der Gestaltungshoheit der Rahmenbedingungen auf Seiten der Sprechposition gegenüber den Subjektpositionen geprägt ist.
Die Beantwortung der Teilfragen nach den reproduzierten Wissensordnungen sowie darin enthaltenen Wissens- und Normhorizonten und normativen Zuschreibungen, kann in drei große Bereiche zusammengefasst werden. Es werden vor allem Aussagen zum ersten Bereich Wissen um Integration in den Dokumenten aufgemacht, die eine Reihe an Vorgehensweisen und Hinweisen zu einer erfolgreichen Durchführung von Kursangeboten für Geflüchtete beschreiben. Zunächst wird die Kontakthypothese immer wieder betont. Mehrfach beschreibt die Sprecher*inposition, dass der Kontakt zwischen Geflüchteten und „Deutschen" besondere Relevanz für die Integration besitzt. Teilweise wird hierbei der Fokus auf die Sprache verlagert und es wird die Bedeutung des Kontaktes zwischen deutsch Lernenden und deutsch Sprechenden hervorgehoben. Der zweite Bereich Wissen um Gesellschaft enthält Aussagen zur Verortung der Familienbildungsstätte. Sie positioniert sich mitunter selbst zwischen den konstruierten Gruppen Gesellschaft und Menschen mit Fluchterfahrung und möchte dazwischen vermitteln. Zugleich verortet sie sich darüber hinaus ebenso als Teil der Mehrheitsgesellschaft und konstruiert damit implizit ein „Wir" mit gemeinsamen christlichen Werten in Relation zu einem ebenso homogenen Gruppen der Anderen, in Rekurs auf ihre gemeinsame Herkunft. Ihrer Position ist somit ambivalent. Da sie sich einerseits als vermittelnde moralische Instanz, ein Bewusstsein für Vorurteile und Weltoffenheit zuschreibt, aber eben auch als Teil der Gesellschaft. Der dritte Bereich Wissen um Eltern(schaft) umfasst unter anderem das im Material vorgefundene Familienverständnis, welches sich auf Mutter, Vater und Kind(er), also ein heteronormatives Zwei-Generationen-Verhältnis beschränkt. Ebenso beinhaltet es die zugeschriebene Rollenverteilung, so obliegt die Teilnahme an Kursangeboten in den meisten Fällen den Müttern mit ihren Kindern, damit wird Elternschaft mit Mutterschaft gleichgesetzt und elterliche Aufgaben feminisiert. Weiterhin wird den Eltern zugeschrieben in den Kursen Erziehungsthemen erörtern zu wollen und dem normativen Ideal des eigenen Bildungsverständnisses folgend, sich dem Verhalten von sogenannten bildungsgewohnten interessierten Eltern anzupassen. Zusätzlich wird die Anleitungsbedürftigkeit und eine monoliniguale Präferenz des Deutschen der Sprecher*innenposition teilweise aufgebrochen und den Eltern ebenso ein Bedürfnis nach Mehrsprachigkeit, Privatheit und flachen Hierarchien zugestanden.
Wie lassen sich diese Ergebnisse nun in relevante Diskurse einordnen. Einige Ansätze dazu werden im Folgenden vorgestellt. In den analysierten Dokumenten wird eine relativ klare Linie gesetzt, wie Integration gelingen kann. Die Werte und Normen der Mehrheitsgesellschaft werden betont und das Erlernen der deutschen Sprache als äußerst wichtig hervorgehoben. Im Integrationsdiskurs lassen sich diese Forderungen den Forderungen um Assimilation zuordnen. „Im Zusammenhang mit Migration bedeutet dies die Anpassung der Mitglieder der Min-

derheitsgesellschaft an die Maßstäbe, Vorgaben, Verhaltenskodizes und Normen der Mehrheitsgesellschaft“ (Hoesch 2018: 82). Ein Verständnis der Assimilation geht laut Hoesch davon aus, dass migrierte Menschen sich dem neuen Lebensort und den dortigen Gepflogenheiten anpassen und die Verhaltensmuster und Fertigkeiten, welche für die Lebensführung dort notwendig sind, erlernen, wenn sie selbst davon ausgehen, dass diese Anpassungsleistung dem Erreichen ihrer persönlichen Ziele dient (vgl. ebd., S: 90). Im Kontext der vorliegenden Ergebnisse bedeutet dies, dass die angebotenen Kurse durch ihre thematische Zielsetzung verdeutlichen, welche Verhaltensmuster etc. normativ gewünscht werden und die Teilnehmer*innen sich dementsprechend dem Ideal der Assimilationsforderung folgend diesen Themen annehmen und versuchen Verhaltensweisen und Fertigkeiten zu erwerben.

Immer wieder wird auch darauf verwiesen, dass der Kontakt zwischen Geflüchteten und „Deutschen“ zur Integration beitragen kann und sie keine Einbahnstraße darstellt. Diese Position reiht sich in den Diskurs der Kontakthypothese zur Verringerung von Vorurteilen ein. Empfohlene Bedingungen für Kontakteffekte sind dieser Theorie nach, gemeinsame Ziele zweier sich begegnender Gruppen, intergruppale Kooperation zum Erreichen dieser Ziele, ein gleicher Status zwischen diesen Gruppen, sowie die Unterstützung durch Autoritäten, Normen oder Gesetze (vgl. Stürmer/Kauff 2020: 328f.). Viele dieser Bedingungen werden in den verschiedenen Kursen erfüllt und die Familienbildungsstätte positioniert sich selbst hierbei als vermittelnde Autorität.

Die Angebote der Familienbildungsstätte richten sich an geflüchtete Familien, wobei in den Beschreibungen und Fotografien der durchgeführten Kurse meist nur Mütter beziehungsweise weiblich gelesene Personen und ihre Kinder dargestellt werden. Diese Tatsache ordnet sich in den Diskurs der Feminisierung von Care-Arbeit ein. Unbezahlte Care-Arbeit (Kinderbetreuung, Haushaltsführung etc.) im privaten Bereich wird zum großen Teil von Frauen geleistet (vgl. Bomert et al. 2021: 4). Dies würde erklären, warum vornehmlich Frauen die angebotenen Kurse besuchen, sich dadurch über Erziehung informieren und dort Zeit mit ihren Kindern verbringen.

Abschließend wird nun eröffnet, wie eine weitere Forschung aussehen kann. Zunächst wäre es gewinnbringend ein ähnliches Forschungsdesign auch in anderen Familienbildungsstätten durchzuführen, beispielsweise auch in anderer Trägerschaft, einer größeren beziehungsweise kleineren Stadt oder einem anderen Bundesland. Dadurch könnte herausgefunden werden, ob dort ähnliche Subjektpositionen und weitere Anschlüsse an die bisher vorgefundenen diskursiven Wissensordnungen hervorgebracht werden. Eine weitere Möglichkeit besteht darin, in derselben Familienbildungsstätte auch aus anderen Perspektiven die gleichen Forschungsfragen zu untersuchen. Hiermit können weitere Materialien herangezogen werden oder ergän-

zend Interviews mit Teilnehmer*innen, Kursleiter*innen oder Mitarbeiter*innen der Familienbildungsstätte geführt werden, um eine bessere theoretische Sättigung zu erreichen und valide Erkenntnisse mit hoher Aussagekraft zu erhalten.

3. Teilprojekt Beobachtung

3.1 Einleitung und Präzisierung der Forschungsfragen

Von 2015 bis 2017 sind mehr als 1,5 Millionen Personen mit Fluchterfahrung nach Deutschland gekommen und das Ansinnen laut BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2019) soll es sein „die Integration der geflüchteten Personen in Arbeit […] um die soziale Teilhabe in der deutschen Gesellschaft“ (ebd.: 6) mit besonderer Berücksichtigung von Familien zu gewährleisten. Dieser Prozess der Integration wird durch unterschiedliche Angebote von entsprechenden Institutionen organisiert.

Im Gesamtforschungsprojekt ‚Mit und über Eltern reden – Adressierungen, Positionierungen und Verdinglichung von geflüchteten Eltern in Niedersachsen’ wurden Eltern 0-6-jähriger Kinder mit Fluchterfahrung fokussiert, die innerhalb Niedersachsens leben und an Angeboten von Familienbildungsstätten, Familienzentren oder Kindertagesstätten teilnehmen. Ziel war es, nachzuvollziehen, wie diese Einrichtungen mit den Eltern zusammenarbeiten und welche Adressierungen sowie Positionierungen von den Eltern selbst oder seitens der Fachkräfte vorgenommen werden und aufzuschlüsseln sind.

Nachfolgend werden der Prozess und die Ergebnisse der Teilforschungsgruppe „Beobachtung“ vorgestellt, deren Interesse auf Kurs- und Gruppenangeboten für und mit fluchterfahrenen Eltern oder Familien liegt, welche von den Gruppenmitgliedern begleitet und analysiert wurden. Der vorliegende Bericht der Teilforschungsgruppe „Beobachtung“ diskutiert daher die Selbst- und Fremdpositionierungen, Sprech- und Subjektpositionen sowie im Feld hergestellte Wahrheiten in einem Eltern-Kind-Kurs in Niedersachsen anhand folgender modifizierter Forschungsfragen:

1. Welche Selbst- und Fremdpositionierungen fluchterfahrener Eltern (mindestens) 0-3-jähriger Kinder sowie dort tätiger Fachkräfte finden sich im Rahmen eines Eltern-Kind-Kurses einer Familienbildungsstätte in Niedersachsen?
2. Welche Sprech- und Subjektpositionen kommen dabei zum Tragen?
3. Welche Wahrheiten werden im Eltern-Kind-Kurs der Familienbildungsstätte in Niedersachsen zu „geflüchteten Eltern“ produziert?

Im ersten Teil dieses Berichts werden zunächst die verwendeten Datenerhebungs- sowie Auswertungsmethoden (Kapitel 3.2) dargestellt, wobei zur Erhebung die Methode der Beobachtung und zur Auswertung insbesondere die Kategorienbildung auf Grundlage der interpretativen Subjektivierungsanalyse herangezogen wurde. Dem folgend wird der Zugang zum Feld sowie das Sampling (Kapitel 3.3) beschrieben, welches sich auf einen Eltern-Kind-Kurs für Familien mit Fluchterfahrungen in Niedersachsen bezieht.

Darauf aufbauend finden die Reflexion des Datenerhebungsprozesses (Kapitel 3.4) sowie die Beschreibung des Datenanalyseprozesses (Kapitel 3.5) statt, ehe anschließend die Ergebnisse (Kapitel 3.6) einerseits in Form der Selbst- und Fremdpositionierungen entsprechender

im Feld hergestellter Wahrheiten, Sprech- und Subjektpositionen dargestellt sowie andererseits analysiert und interpretiert werden. Abschließend wird für diesen Teilforschungsbericht auf Grundlage der Ergebnisse sowie der Beantwortung der Forschungsfragen ein Zwischenfazit gezogen (Kapitel 3.7).

3.2 Methodik

Nachfolgend werden zunächst die gewählte Erhebungsmethode der Beobachtung sowie die Dokumentationsmethode während und nach der Feldphase vorgestellt, ehe die Angemessenheit des methodischen Zugangs dargelegt wird. Abschließend werden die Auswertungsmethoden näher ausgeführt, welche einerseits die interpretative Subjektivierungsanalyse und andererseits die Kategorienbildung enthält.

3.2.1 Erhebungsmethode

In der in diesem Bericht dargestellten Forschung wurde die Datenerhebungsmethode der Beobachtung gewählt, die sich dadurch auszeichnet, dass sich die Forschenden ihrem Forschungsgegenstand durch eine direkte Anschauung nähern (vgl. Thomas 2019: 77). Um die möglichen Rollen der beobachtenden Person innerhalb dieser Datenerhebungsmethode zu definieren, nutzt der Soziologe Raymond L. Gold (1958: 217) eine Skala mit den Polen *complete observer* und *complete participant*, auf der er die Beobachtungsvarianten *observer-as-participant* und *participant-as-observer* einordnet.

Für die diesem Bericht zugrundeliegende Forschung wurde die Beobachtungsvariante *observer-as-participant* gewählt. Sie bewegt sich auf der Skala in Richtung des Pols *complete observer* und zeichnet sich dadurch aus, dass die Beobachtung eher formal abläuft und der direkte Kontakt zu den Personen, die beobachtet werden, nur flüchtig ist. Der Beobachtungszeitraum ist kürzer als bei einer Beobachtung als *complete participant* und das Beobachtungsfeld kann zu jedem Zeitpunkt verlassen werden (vgl. Gold 1958: 221). Die Beobachterinnen sind im Rahmen der dargestellten Forschung als *observer-as-participant* zu bezeichnen, da sie während der Beobachtungen außerhalb des Kursgeschehens saßen und an Aktivitäten wie dem Spielen sowie dem Singen von Liedern nicht teilgenommen haben. Gleichzeitig haben die Beobachterinnen kurze Gespräche zu Beginn und Ende des Kurses mit den Kursleiterinnen geführt. Die Beobachterinnen fungierten somit zum Großteil als *complete observer*, da sie jedoch vereinzelt an dem Kurs durch Gespräche mit den Kursleiterinnen teilgenommen haben, lassen sie sich als *observer-as-participant* bezeichnen. Es wurde sich für die Beobachtungsrolle *observer-as-paticipant* entschieden, um möglichst viele Verfälschungen des Feldes durch die Beobachterinnen zu vermeiden. Außerdem gilt es die wissenschaftliche Distanz zu erhalten, indem Abstand zum Beobachtungsgegenstand gehalten wird (vgl. Thierbach/Petschick 2014: 856). Diese wissenschaftliche Distanz wird als *observer* unterstützt. Dennoch gab es bei der Durchführung der Beobachtung vereinzelt Momente, in denen eher als *participant* gehandelt wurde, um zum Beispiel in den Austausch mit den Fachkräften

zu kommen und Verständnisfragen zu klären. Dieses Wechselspiel von Nähe und Distanz ist jedoch nicht kritisch zu sehen, sondern gilt es anzustreben (vgl. ebd.) und wird durch die Beobachtungsrolle *observer-as-participant* realisiert.

Die gewählte Methode der Beobachtung erfährt durch vier Dimensionen eine weitere Präzisierung: Als erste Dimension ist die Form der offenen Beobachtung zu nennen. Eine offene Beobachtung zeichnet sich dadurch aus, dass den beobachteten Akteur*innen gegenüber offen kommuniziert wird, dass sie von den Forschenden beobachtet werden. Diesbezüglich müssen die Forschenden den Beobachteten jedoch nicht detailliert ihr Forschungsvorhaben mitteilen (vgl. ebd.). Es wurde sich für die offene und somit gegen eine verdeckte Beobachtung entschieden, da aus ethischen Gründen die Durchführung von verdeckten Beobachtungen vermieden werden sollte (vgl. ebd.) und sich ohne die Erwähnung, dass eine Beobachtung durchgeführt werden soll, kein Zugang zum Feld ergeben hätte.

Eine weitere Dimension ist die unsystematische Beobachtung. Diese Dimension meint, dass die Forscher*innen bei den Beobachtungen interessengeleitet vorgehen und nicht einem Schema folgen, das vorab festgelegt wurde (vgl. ebd.). Bei der Forschung, die diesem Bericht zugrunde liegt, wurde kein Schema vorab festgelegt, jedoch wurde sich bei den Beobachtungen auf die Fachkräfte und die Eltern fokussiert, weshalb die Beobachtung als schwach strukturiert benannt werden kann. Es wurde eine eher schwach strukturierte respektive unsystematische Beobachtung gewählt, da bei dieser Form der Beobachtung von den Beobachter*innen alles dokumentiert wird, was die Beobachter*innen anspricht und somit verschiedene Perspektiven auf die gleiche Situation sichtbar werden. Diese Diversität wäre bei einer systematischen Beobachtung, bei der sich die Beobachter*innen auf verschiedene Aspekte fokussieren, nicht gegeben. Für die Wahl der unsystematischen Beobachtung sprach außerdem, dass sich aufgrund des hohen Interesses an den durch die Beobachtung dokumentierten Situationen, das Erinnern an diese beim Verfassen der Beobachtungsprotokolle (s. Kapitel 3.2.2) besser sein kann. Zusätzlich wurde sich von der Wahl der unsystematischen Beobachtung erhofft, dass sie eine Offenheit der Beobachter*innen für verschiedene Situationen unterstützt.

Die dritte Dimension ist die natürliche Beobachtung, die „im natürlichen Umfeld der Beobachteten“ (ebd.: 857) stattfindet und somit folglich nicht im Rahmen einer Laborsituation abläuft (vgl. ebd.). Die natürliche Beobachtung wurde gewählt, da das Interesse auf dem Verständnis für Kurse in Familienbildungsstätten liegt, welche in einem Labor nicht hätten abgebildet werden können.

Die letzte Dimension ist die Fremdbeobachtung, unter der sich die Beobachtung von anderen und nicht der eigenen Person versteht (vgl. ebd.). Weil der Forschungsschwerpunkt auf Familienbildungsstätten und der Zusammenarbeit von Eltern und Fachkräften in diesen Einrichtungen liegt, konnte eine Selbstbeobachtung von vornherein ausgeschlossen werden.

Zusammenfassend handelt es sich bei der Erhebungsmethode um eine offene, unsystematische und natürliche Fremdbeobachtung, bei der die Beobachter*innen als *observer-as-participant* fungieren.

3.2.2 Dokumentationsmethode

Als Dokumentationsmethoden wurden einerseits Feldnotizen während des Beobachtungsprozesses und andererseits Beobachtungsprotokolle im Anschluss an jede Beobachtung gewählt.

Feldnotizen während des Beobachtungsprozesses meint, dass einige wichtige Informationen direkt notiert und somit festgehalten werden, was den Vorteil hat, dass diese nicht vergessen werden (vgl. Thierbach/Petschick 2014: 862f.). In den fünf durchgeführten Beobachtungen wurden solche Feldnotizen angefertigt, die aber wie im Vorwege beschlossen nur kurz ausfallen sollten, damit die Konzentration nicht zu stark auf dem Schreiben der Notizen, sondern auf dem Beobachten der Situation liegt. Die Feldnotizen der Beobachterinnen bestanden daher hauptsächlich aus Angaben zu Zeit und Ablauf sowie teilweise aus einigen wenigen Sätzen wörtlicher Rede, die von ihnen als wichtig empfunden wurden.

In einem Beobachtungsprotokoll (auch Feldprotokoll genannt), beschreiben die Beobachter*innen möglichst zeitnah den Aufenthalt im Feld detailliert und ausführlich (vgl. ebd.: 863). Die Beobachtungsprotokolle wurden innerhalb dieses Forschungsprojekts im Anschluss an die durchgeführten Beobachtungen angefertigt, jedoch erst nach einer zweistündigen Autofahrt. Damit keine Details verloren gingen, haben die Beobachterinnen nach jeder Beobachtung eine Audioaufnahme angefertigt und das Erlebte zunächst sprachlich dokumentiert. Aus den Erinnerungen, den Audioaufnahmen und den Feldnotizen wurde dann das jeweilige Beobachtungsprotokoll angefertigt und den anderen Gruppenmitgliedern zur Verfügung gestellt.

Bei Beobachtungs- oder Feldprotokollen wird die Wiedergabe von gesprochener Sprache primär in direkter statt indirekter Rede empfohlen, da es ohnehin nicht möglich ist, komplett neutral zu beobachten und zu protokollieren (vgl. ebd.). Die Beobachterinnen haben sich abgestimmt und sich bewusst nicht nur für das Verwenden von direkter Rede entschieden. Die Mischung aus indirekter und direkter Rede in den Protokollen wurden daher gewählt, damit das im Feld Wahrgenommene durch eine womöglich sehr andere Formulierung der Aussagen nicht zu sehr verfälscht wird.

Da Beobachtungsprotokolle nicht komplett neutral angefertigt werden können, sondern immer auch durch die subjektive Wahrnehmung der Beobachter*innen geprägt sind (vgl. ebd.), wurde von den Beobachterinnen versucht, persönliche Wahrnehmungen, Wirkungen und Sichtweisen als solche kenntlich zu formulieren. Als Beispiel für eine derartige Formulierung mag folgender Protokollauszug dienen:

> „Währenddessen läuft Mutter 1 zu ihrem jüngeren Kind zur Rutsche und wirkt dabei sehr besorgt auf mich.“ (Beobachtungsprotokoll 2: 1, Z. 31f.).

Des Weiteren wurden sowohl die Feldnotizen als auch die Beobachtungsprotokolle direkt vollständig anonymisiert angefertigt, wie es auch der Einrichtungsleitung sowie den Fachkräften der Eltern-Kind-Gruppe und den teilnehmenden Eltern im Vorwege zugesichert wurde. Das bedeutet, dass die beiden Fachkräfte, die das Kursangebot leiten jeweils einen anderen Namen bekommen haben und die teilnehmenden Mütter durch die Bezeichnungen Mutter 1 bis 4 komplett neutralisiert wurden. Auch die Kinder wurden so weit anonymisiert, dass weder Alter noch gelesenes Geschlecht erkennbar sind, zumal diese Informationen für das Forschungsinteresse nicht wichtig sind. Außerdem wurden Angaben, die die Mütter oder Fachkräfte in Gesprächen über gesprochene Sprachen und Herkunfts- sowie Einwanderungsländer gemacht haben, komplett anonymisiert. Auch die gesprochenen Sprachen von den Müttern (und teils Fachkräften) untereinander, die nicht Deutsch oder Englisch sind und womöglich einen Rückschluss auf die Personen zulassen, wurden durch die Formulierung [Sprache] anonymisiert, so wie beispielsweise hier:

> „Mutter 4 und Mutter 1 beginnen ein Gespräch in [Sprache].“ (Beobachtungsprotokoll 2: 2, Z. 44).

> „Mutter 4 erzählt daraufhin, dass der Ehemann ihrer Schwester in [Einwanderungsland] Familie habe.“ (Beobachtungsprotokoll 4: 5, Z. 160f.).

3.2.3 Angemessenheit des methodischen Zugangs

Nachfolgend wird die Angemessenheit der Erhebungsmethode der Beobachtung hinsichtlich des Forschungsinteresses erläutert.

Die Erhebungsmethode der Beobachtung stellt einen geeigneten Zugang zu der Frage nach den Selbst- und Fremdpositionierungen von Fachkräften und Eltern in Familienbildungsstätten (s. Kapitel 3.1) dar, da bei Beobachtungen nicht nur die Positionierungen von einer Akteur*innenseite wahrgenommen werden können, wie es bei einem Interview der Fall ist, sondern Selbst- und Fremdpositionierungen von Fachkräften und Eltern beobachtet werden können.

Außerdem können die Positionierungen durch eine direkte Anschauung von Situationen und Verhaltensweisen erkannt werden (vgl. Thomas 2019: 77) und nicht durch eine eigene Einordnung auf Seiten der Fachkräfte und Eltern. Folglich liegt der Fokus nicht auf dem, was die Akteur*innen berichten, sondern auf dem, was tatsächlich von den Akteur*innen im Eltern-Kind-Kurs getan wird.

Eine weitere Stärke der Erhebungsmethode hinsichtlich der Forschungsfragen (s. Kapitel 3.1) liegt , darin, dass eine Beobachtung zur Sichtbarkeit von Unaussprechlichem führt (vgl. Thierbach/Petschick: 855) und durch sie Aspekte erkennbar werden können, die nicht abgefragt oder verbalisierbar sind. Hierzu gehören unter anderem "Beziehungen, Handlungsabläufe oder Interaktionsmuster" (ebd.), die insbesondere hinsichtlich der Entstehung eines vollständigeren Bildes von Selbst- und Fremdpositionierungen, Sprech- und Subjektpositionen sowie

Wahrheiten von Relevanz sind. Dieses Bild wird außerdem durch die Wahrnehmung von Gegenständen, Settings, Räumlichkeiten, Geräuschen, Gerüchen und der Atmosphäre, die ebenfalls innerhalb einer Beobachtung erfasst werden können, vervollständigt (vgl. ebd.: 860).
Zusätzlich besteht die Erhebungsmethode nicht ausschließlich aus der Beobachtung beispielsweise eines Kurses, sondern auch andere Perspektiven wie Gespräche vor und nach dem Kurs sowie Dokumente (Flyer) können in die Beobachtung miteinbezogen werden (vgl. Thomas 2019: 87). Dadurch können ebenfalls weitere Erkenntnisse hinsichtlich der Selbst- und Fremdpositionierungen, Sprech- und Subjektpositionen sowie Wahrheiten entstehen.

3.2.4 Auswertungsmethoden

Im folgenden Kapitel wird lediglich die Auswertungsmethode der Kategorienbildung beschrieben, die der Analyse sowie Auswertung des erhobenen Materials zu Grunde liegt, da die interpretative Subjektivierungsanalyse, welche in diesem Projekt sowohl als theoretische Grundlage als auch Auswertungsmethode benannt werden kann, bereits eingangs erläutert wurde. Die Annahmen der interpretativen Subjektivierungsanalyse wurden sowohl bei der Bildung der Kategorien sowie der generellen Auswertung und insbesondere Interpretation des empirisch erhobenen Materials herangezogen.
Folgend werden die Vorgehensweisen beschrieben, anhand derer die Kategorien zur Analyse und Auswertung der Ergebnisse erstellt wurden. Weil die interpretative Subjektivierungsanalyse für die empirisch erhobenen Daten zwar eine Auswertungsperspektive, aber keine strenge Auswertungsmethodik vorgibt (vgl. Bjegač 2020: 118), wurden Kategorien zunächst in exhaustivem Zugriff anhand zweier Vorgehensweisen gebildet: dem theoretical coding der Grounded Theory sowie den Vorschlägen zur Bildung von Kategoriensystemen durch Gläser und Laudel.
Beim theoretical coding liegt die Grundannahme vor, dass die Auswahl der zu analysierenden Daten auf der Basis von analytischen Fragen erfolgen muss, die durch den bisherigen Stand der Theorie des Forschungsprojekts auftreten (vgl. Strübing 2021: 31). Das Ziel des theorectial codings ist es, verschiedene Kategorien sowie Bezüge zwischen jenen zu finden und zu benennen. Der Zugriff auf theoretische Vorannahmen findet bei dieser Vorgehensweise kaum bis gar nicht statt, sodass von einer Theoriebildung aus dem erhobenen Material gesprochen werden kann (vgl. Schmidt 2013: 477). Das theoretical coding hat sich insbesondere zu Beginn des Prozesses der Kategorienbildung als vorteilhaft erweisen. Hierdurch wurde ermöglicht, das Material ursprünglich offen und unvoreingenommen zu betrachten. Die Beobachtungsprotokolle konnten so zunächst nach allgemeinen Auffälligkeiten und Aspekten gesichtet werden, die im Text immer wieder auftreten und demnach von den Forschenden als bedeutsam aufgefasst wurden. Hierbei lag der Mehrwert der Methode ebenfalls darin, Verbindungen zwischen den einzelnen Textstellen sowie im späteren Prozess auch zwischen den Protokollen herzustellen. Wie in Kapitel 3.5 noch deutlicher beschrieben wird, war das theoretical coding vor

allem in den ersten Sichtungen der Protokolle von Relevanz, in denen noch nicht verstärkt das theoretische Wissen um die Annahmen der interpretativen Subjektivierungsanalyse benötigt wurde, sondern die Suche nach möglichen Kategorien zunächst rein am Material geschah.
Da bei den Auswertungen des erhobenen Materials jedoch auch auf die theoretischen Grundlagen der interpretativen Subjektivierungsanalyse zurückgegriffen wird, in dem das erhobene Material nach der ersten allgemeinen Sichtung anschließend konkret nach zum Beispiel verschiedenen Fremd- und Selbstpositionierungen (sowohl durch die Fachkräfte als auch die Mütter) oder Wahrheiten geordnet wurde, ist auch die Beschreibung zur Kategorienbildung nach Gläser und Laudel für das Vorgehen bei der Kategorienbildung zutreffend. Jene schlagen vor, dass das Kategoriensystem auf theoretischen Vorüberlegungen basiert, das wie eine Art Suchraster verwendet werden kann, mit dem der Fokus auf Informationen gelegt wird, die für die Forschungsfragen von besonderer Relevanz sind (vgl. Gläser/Laudel 2006: 193ff.). Genau hierin lag der Mehrwert des Vorschlags zur Kategorienbildung von Gläser und Laudel, denn nach dem eher allgemein und offen gehaltenen Kodieren durch die Variante des theoretical codings konnten die vorab markierten Textstellen konkret auf die theoretischen Überlegungen der interpretativen Subjektivierungsanalyse bezogen werden. Dabei ließ sich dann eruieren, inwiefern sich innerhalb eines Codings beispielsweise Fremd- und Selbstpositionierungen befinden.
Letztendlich konnten durch die Vorgehensweisen des theoretical codings sowie der Kategorienbildung nach Gläser und Laudel vier Oberkategorien, zwei Fremd- sowie zwei Selbstpositionierungen, die jeweils mehrere Unterkategorien umfassen, und verschiedene Wahrheiten und Sprechpositionen erarbeitet werden. Diese werden in Kapitel 3.6.1 genauer dargestellt.

3.3 Fallauswahl und Feldzugang

Das Sampling der Beobachtungen umfasst die Teilnehmenden einer Eltern-Kind-Gruppe einer Familienbildungsstätte in einer großen Mittelstadt in Niedersachsen. Diese bestand aus zwei pädagogischen Fachkräften, wobei eine von den Fachkräften selbst als „Fachkraft mit Migrationshintergrund“ beschrieben wurde (vgl. Beobachtungsprotokoll 1: 1). Der Eltern-Kind-Kurs richtet sich an Familien mit Fluchterfahrung (Webseite: „Schutz suchende Familien (geflüchtete Familien)“) und wird laut Webseite und Flyer als Angebot beschrieben, in welchem Familien zusammen Sprache erleben können. Genauer richtet sich der Kurs an „Eltern und ihre 1-3jährigen Kinder“. Der Kurs findet freitags von 15:00 bis 17:00 Uhr statt.
Der Eltern-Kind-Kurs wurde insgesamt dreimal besucht und beobachtet. Insgesamt nahmen vier Mütter mit jeweils zwei bis drei Kindern an dem Kurs teil. Jedoch waren nicht immer alle Mütter zum gleichen Beobachtungstermin anwesend, weshalb sich die Gruppe zu jedem Besuch neu zusammensetzte. Die Gruppe bestand daher während der ersten Beobachtung aus beiden Fachkräften, Mutter 1 mit zwei Kindern, Mutter 2 mit zwei Kindern und Mutter 3 mit drei

Kindern, während der zweiten Beobachtung aus beiden Fachkräften, Mutter 1 mit zwei Kindern, Mutter 3 mit drei Kindern und Mutter 4 mit zwei Kindern und während der dritten Beobachtung aus einer Fachkraft und Mutter 4 mit zwei Kindern. Entgegen der Beschreibung im Flyer und auf der Webseite nehmen jedoch nicht nur Kinder im Alter von 1 bis 3 Jahren am Kurs teil, da auch ältere Geschwisterkinder mitgebracht werden. Das insgesamt älteste (Geschwister-)Kind besuchte die 2. Klasse, wobei das insgesamt jüngste Kind von den Beobachterinnen auf das Alter zwischen 1 und 2 Jahren geschätzt wurde.

Der Kurs glich einer Art offenem Spieltreff, zu dem sich die Fachkräfte durch Raumgestaltung und Bereitlegung von Spielmaterialien oder Vorbereitung von Angeboten eine inhaltliche Ausgestaltung überlegt hatten, worüber das Angebot gerahmt wurde. Hierzu trugen auch ritualisierte Begrüßungs- und Abschiedslieder bei. Während des Kurses konnten die Kinder frei spielen. Die Erwachsenen begleiteten und unterstützten dies; nebenbei wurden Gespräche untereinander geführt.

Der Feldzugang wurde durch das Top-Down-Prinzip (vgl. Thierbach/Petschick 2014: 858) vorgenommen, also durch das Kontaktieren von Leitungspersonen mit entsprechenden Entscheidungsbefugnissen, welche daraufhin den Kontakt zu anderen Personen herstellen oder einleiten (vgl. ebd.). Dieses Vorgehen wurde gewählt, da Familienbildungsstätten über die Kontaktdaten auf den Internetseiten angesprochen werden können, ohne konkrete Angebote oder die dafür verantwortlichen Personen zu kennen. Im Vorhinein wurde durch die Internetseiten häufig nämlich nicht deutlich, ob es geeignete Gruppen- und Kursangebote gibt und wer dafür kontaktiert werden muss. Des Weiteren war wichtig, dass eine Anfrage über ein Forschungsvorhaben in der jeweiligen Familienbildungsstätte auch von den Leitungspersonen abgesegnet wird.

Der Feldzugang gestaltete sich sehr schwierig. So wurde bereits im Juli zu insgesamt drei ausgewählten Familienbildungsstätten in Niedersachsen zunächst telefonisch Kontakt aufgenommen. Diese Familienbildungsstätten wurden aufgrund ihres Standortes und der relativ guten Erreichbarkeit von Lüneburg aus gewählt. Da bei Beobachtungen Kursangebote öfter und regelmäßig besucht werden, war die Entfernung ein entscheidender Faktor bezüglich der Auswahl respektive der Eingrenzung der Einrichtungen. In der ersten Familienbildungsstätte war die erste Kontaktaufnahme zwar erfolgreich, jedoch wurden weitere Gespräche mit der Leitung der Familienbildungsstätte auf fünf Wochen später terminiert, da dieser Zeitraum in die Sommerferien in Niedersachsen und somit auch in die Urlaubszeiten der Mitarbeitenden fiel. Die zweite Familienbildungsstätte wurde nach mehreren Versuchen erreicht, jedoch bot diese (auch aufgrund der Coronapandemie) keinerlei Kursangebote an und im Speziellen keine für Eltern und Familien mit Fluchterfahrung, weshalb dieser Kontakt an die Gruppe der Dokumentenanalyse gegeben wurde. Die dritte Familienbildungsstätte konnte erst nach zwölf Versuchen erreicht werden, jedoch bot auch diese keine Angebote für Eltern und Familien mit

Fluchterfahrung an, weshalb wir an zwei weitere Stellen in derselben Stadt verwiesen wurden, bei denen nach mehrmaligen Versuchen, die sich über Wochen erstreckten, leider ebenfalls niemand telefonisch oder per E-Mail erreichbar war. Während der Kontaktversuch zur ersten Familienbildungsstätte nach den abgelaufenen fünf Wochen erneut stattfand und sich schwierig gestaltete, da auf Emails oder Telefonanrufe aufgrund einer primär ehrenamtlichen Tätigkeit nicht reagiert wurde, wurde bereits nach weiteren Gruppen- und Kursangeboten gesucht und der Kontakt zu anderen Stellen, wie beispielsweise Erziehungsberatungsstellen, aufgenommen. Aber auch dort konnte niemand erreicht werden oder es gab keinerlei Angebote. Recht kurzfristig konnte dann durch wiederholtes Nachhaken doch ein erfolgreicher Kontakt zur Leitung der ersten Familienbildungsstätte hergestellt werden. Diese verwies auf zwei Eltern-Kind-Kurse, die allerdings nur bei vorliegendem Einverständnis aller Gruppenleitungen und teilnehmender Eltern besucht werden dürften. Bei einer dieser Gruppen ist dies glücklicherweise gelungen, weshalb die Zusage zum Feldbesuch der Gruppenleitung am 23.11.2021 einging und die erste Beobachtung am 26.11.2021 stattfinden konnte.

3.4 Datenerhebungsprozess

Da dies für die Beobachterinnen die erste Beobachtung und Felderfahrung dieser Art war, traten trotz intensiver Gespräche und Klärung aller offenen Anliegen im Gesamtforschungsteam Unsicherheiten auf, die sich einerseits auf das bezogen, was die Beobachterinnen im Feldaufenthalt erwartet und andererseits auf die Frage, ob wertvolle Dinge für das Projekt beobachtet und dokumentiert werden können.

Die Gruppe einigte sich darauf, eher ethnografisch vorzugehen und somit keine im Vorhinein festgelegten Fokusse einzunehmen, sondern das Geschehen auf sich wirken zu lassen und das zu dokumentieren und zu protokollieren, was als wichtig empfunden wird. Einzige Eingrenzung war aufgrund der festgelegten Forschungsfragen, dass der Fokus insgesamt auf Fachkräften und Eltern liegt und Interaktionen nur zwischen den Kindern und Eltern oder den Kindern und Fachkräften nicht von Interesse für die Forschung sind. Diese offene Herangehensweise ermöglichte einerseits Freiräume, die das Einlassen auf die Beobachtung unterstützten. Andererseits erzeugte die Herangehensweise Unsicherheiten, da es keinen klaren Leitfaden gab, an dem sich orientiert werden konnte. Diese Bedenken legten sich jedoch nach dem ersten Beobachtungstermin.

Eine weitere Unsicherheit betraf auch die Notizen und das Notizenmachen während des Beobachtungsprozesses. Im Vorhinein wurde sich darauf geeinigt, dass lediglich kurze Notizen mit beispielsweise Zeitangaben zwecks Orientierung vorgenommen werden. Dennoch blieb die Ungewissheit, ob sich die Fachkräfte und auch die Teilnehmenden durch Block und Stift und das Schreiben eventuell gestört fühlen würden. Dies war jedoch nicht der Fall. Eine Fachkraft forderte beim ersten Beobachtungstermin sogar dazu auf, mit Block und Stift auf einem Stuhl Platz zu nehmen, damit die Beobachterin auch gut sehen und in Ruhe schreiben könne.

Tatsächlich wurden während der Beobachtung, wie in Kapitel 3.2.2 dargestellt, recht wenige Notizen gemacht, damit der Fokus auf den Situationen blieb, die es zu beobachten galt und die Möglichkeit zur Ablenkung durch das Mitschreiben minimiert wurde. Die kurzen Notizen führten jedoch dazu, dass beim Verfassen der Beobachtungsprotokolle vereinzelt Schwierigkeiten hinsichtlich der Rekonstruktion der notierten Situationen entstanden. Diese Schwierigkeiten konnten jedoch minimiert werden, indem Audioaufnahmen erstellt wurden, auf die im weiteren Verlauf dieses Kapitels eingegangen wird.

Als sich herausstellte, dass Beobachterin 2 krankheitsbedingt beim ersten Feldaufenthalt aussetzen würde, beschlich Beobachterin 1 die Angst beziehungsweise Unsicherheit, dass sie womöglich nicht alles, was für die Forschung wichtig sein könnte, wahrnehmen würde. Jedoch verschwanden diese Bedenken während der Beobachtung.

Außerdem entwickelte sich beim ersten Feldaufenthalt die Sorge, dass die Beobachtungsprotokolle keine Informationen bieten, die für die Beantwortung der Forschungsfragen von Belang sein würden. Spätestens als die Beobachtungen zum ersten Mal im Kopf durchgegangen wurden, fielen jedoch erste Aspekte auf und es entstand Neugier bezüglich des Austauschs innerhalb der Gruppe.

Beim Schreiben des ersten Protokolls entstand zunächst Besorgnis, ob wertfrei und vor allem verständlich für die anderen Gruppenmitglieder beschrieben wird, was gesehen und miterlebt wurde. Daher war es für die darauffolgende Seminarsitzung wichtig, ein kurzes Feedback zum Protokoll zu erhalten – einerseits von den Gruppenmitgliedern, andererseits von der Seminarleitung. Es kam positives Feedback, aber auch der Hinweis, dass in den Beschreibungen nicht immer direkt ersichtlich war, welches Kind zu welcher Mutter gehörte. Daraufhin wurde versucht, dies in den darauffolgenden Protokollen stets zu beachten und zu konkretisieren (beispielsweise „ältestes Kind von Mutter 2“).

Diesbezüglich kam die Frage nach der Anonymisierung von Namen innerhalb der Protokolle auf. Den Fachkräften wurden neue Namen gegeben, aber es traten Bedenken auf, wie mit den Namen der Mütter verfahren werden sollte. Es war unklar, was für Zuschreibungen oder Positionen durch eine willkürliche Namensgebung bei den anderen Gruppenmitgliedern ausgelöst werden würden und inwiefern es beeinflussend oder auch diskriminierend ist, den Müttern beispielsweise deutsche oder für das geschätzte Herkunftsland typische Namen auszusuchen, vor allem da die Namen der Mütter nicht erfragt wurden. Es wurde sich an einen zuvor gelesenen Text über eine Gruppendiskussion erinnert, bei der sich die Teilnehmenden im Anschluss einen eigenen Namen geben durften, aber es entstand die Befürchtung, was es auslösen würde, wenn die Mütter direkt von den Beobachterinnen angesprochen und insbesondere dazu aufgefordert werden, sich einen Namen auszusuchen, da ein solches Vorgehen die Beobachtung an sich in den Fokus rückt und das Verhalten der Mütter womöglich verändern würde. Aus diesen Gründen und Bedenken wurde sich beim Schreiben des Protokolls dazu

entschieden, dass die Mütter Mutter 1 bis 4 genannt werden, nach der Reihenfolge ihres Erscheinens.
Da Beobachterin 2 ab dem zweiten Beobachtungstermin mit beobachten konnte, wurde von nun an direkt im Anschluss an den Beobachtungstermin und die entsprechende Datensicherung in den Austausch miteinander gegangen werden. Hierbei musste jedoch darauf geachtet werden, dass die eigenen Sichtweisen beibehalten wurden und dass nicht zu sehr analysiert oder interpretiert wurde und dass dies vor allem nicht Einzug in die Protokolle fand. Die Beobachterinnen nahmen sich entsprechend vor, erst einmal die Datenanalysegruppe für sich analysieren und interpretieren zu lassen. Dadurch entstand ein Interesse hinsichtlich der Überschneidungen und Unterschiede der Eindrücke der Beobachterinnen und der Datenanalysegruppe.
Nach dem zweiten Protokoll gab die Seminarleitung noch einmal Hinweise, worauf beim Beobachten genauer geachtet werden könnte und was somit Einzug in die Protokolle finden könnte (Körperhaltung, Position der Sprecher*innen im Raum etc.). Es wurde versucht diese Punkte zu beachten und mit aufzunehmen, was gut gelang, aber auch dadurch begünstigt wurde, dass beim letzten Besuch nur eine Fachkraft und eine Mutter anwesend waren, weshalb die Punkte gut fokussiert werden konnten.
Trotz aller Bedenken zu Beginn verlief der Datenerhebungsprozess gut. An einigen Stellen war der Datenerhebungsprozess aber auch recht herausfordernd, beispielsweise möglichst viele parallel ablaufende Gespräche und Geschehen wahrzunehmen und diese im Anschluss bestmöglich wiedergeben zu können. Teilweise wurden neben den Uhrzeiten auch konkrete Formulierungen aufgeschrieben, da die Befürchtung entstand, dass diese sonst nicht korrekt wiedergeben werden könnten. Auch der Zeitaufwand (insbesondere durch die lange An- und Abreise) war gerade noch im Bereich des Vertretbaren – knapp vier Stunden Fahrt für zwei Stunden Beobachtungen. Ebenfalls stellte die Überlagerung verschiedener Situation, die zu beobachten waren, eine Herausforderung dar, da die Beobachterinnen manchmal erst später eine Situation wahrnahmen und daher den Anfang der Situation nicht mitbekommen hatten. Ein weiterer Aspekt, der die Beobachterinnen beansprucht hat, war die Kurslänge. Zwei Stunden konzentriert zu beobachten war nicht möglich, sodass vereinzelt Abschweifungen stattgefunden haben. Des Weiteren war es manchmal schwer, sich auf den Beobachtungsfokus zu konzentrieren, weil andere Themen in einigen Situationen deutlich präsenter waren als die Themen, die für unseren Beobachtungsfokus von Interesse waren. Hinsichtlich der benannten Herausforderungen war es von Vorteil, dass die Beobachterinnen zu zweit im Feld waren, da sie sich so auf verschiedene Situationen konzentrieren konnten, bei gegebenenfalls auftretender Konzentrationsreduktion bei einer Beobachterin eine weitere Beobachterin die Situationen wahrnehmen konnte und sich die Beobachterinnen gegenseitig anhalten konnten, sich auf ihren Beobachtungsschwerpunkt zu konzentrieren und nicht andere Themen zu notieren.

3.5 Datenanalyseprozess

Während der Erhebung der Daten mittels Beobachtungen wurden die angefertigten Beobachtungsprotokolle von zwei Gruppenmitgliedern weitergehend bearbeitet. Die Beobachtungsprotokolle stellen die „Rohdaten“ (Dreier 1994: 32) dar, die im Anschluss kodiert und in einer geeigneten Datenmatrix aufbereitet werden. Im Prozess der Datenerhebung und -analyse hat sich die Gesamtgruppe in zwei Kleingruppen aufgeteilt, während zwei Gruppenmitglieder die Beobachtungen durchführten und die Protokolle anfertigten, haben sich die anderen beiden Gruppenmitglieder je nach Fertigstellung der ersten Protokolle zuerst einzeln damit auseinandergesetzt und sind dann Protokoll für Protokoll in den Austausch gegangen. In den alleinigen Auseinandersetzungen wurden die Protokolle ohne Fragestellung gelesen und Markierungen anhand von Besonderheiten, Dopplungen, Irritationen, Überlegungen und dem subjektiv Interessantem vorgenommen. Im weiteren Austausch miteinander wurden diese Passagen gemeinsam anhand von Analysefragen farblich markiert (Wissensordnung, Sprechpositionen, Machtverhältnisse) (vgl. Bjegač 2020: 38; Bosančić 2019: 49) und vorkodiert. Hier kann von offenem Kodieren gesprochen werden, wonach Protokolle mithilfe inhaltsanalytischer Verfahren und eher intuitiv offen betrachtet werden, welche dann im Hinblick auf zugrundeliegende Fragestellungen bestimmten Kategorien und Codes ergeben (somit vom offenen zum axialen Kodieren) (vgl. Reichertz/Wilz 2016: 54). Beim offenen Kodieren wurde ein paralleles Vorgehen gewählt, wobei ein Gruppenmitglied die Protokolle farblich markierte und das andere entsprechende Notizen (Memos) dazu vornahm, um anschließend in den Austausch miteinander zu gehen. Dieser Prozess des Markierens und Vorkodierens wurde von Protokoll zu Protokoll umfangreicher und durch den regelmäßigen Austausch mit der Seminarleitung ebenso präziser und inhaltsvoller (Die offenen Kodierungen ließen sich in einzelne Konzepte (abstrahierte Kategorien) zusammenfassen) (vgl. Breuer et al. 2019: 268f.).

Beim Prozess der Kodierung werden Textfragmenten bestimmten Codes zugeordnet, die die Hauptthemen der Beobachtung widerspiegeln. Die Codes werden dicht am Rohmaterial gebildet als weitere Arbeitsgrundlage. Hierzu wurde parallel zum Analyseprozess eine Tabelle erstellt, welche die Textfragmente mit Angabe von Zeile/Seite im Beobachtungsprotokoll, den dazu abgeleiteten farblichen Markierungen und Notizen und die daraus resultierenden Kodierungen beinhaltet.

Somit verlief der Datenerhebungs- und Datenanalyseprozess gestaffelt, beginnend mit dem Datenerhebungsteam, welches die ersten Protokolle erstellte und diese anschließend an das Analyseteam weitergab. Dieser Vorgang wiederholte sich bis zum Ende der Feldphase und endete mit der Bearbeitung der letzten beiden Beobachtungsprotokolle. Hierbei wurde auf eine strikte Trennung geachtet, wobei sich das Datenerhebungsteam im Feld nicht mit dem Analyseteam über die Protokolle austauschte, wodurch eine gegenseitige Beeinflussung ausgeschlossen werden sollte. Erst mit Ende der Arbeit des Analyseteams, wurden, in Absprache

mit der Seminarleitung, die Ergebnisse mit dem Datenerhebungsteam besprochen, um im Prozess zur abschließenden Kodierung und Kategorisierung gemeinsam weiterzuarbeiten. Im Analyseprozess wurden die Kategorien anhand zweier Varianten gebildet: dem theoretical coding der Grounded Theory sowie dem 'Suchraster' von Gläser und Laudel (vgl. Gläser/Laudel 2006: 193ff.; s. Kapitel 3.2.4.2).

Obwohl sich beide Teams, sowohl das Datenerhebungs- als auch das Analyseteam, im Prozess der Beobachtung und der beginnenden Datenanalyse nicht ausgetauscht haben, sondern dies lediglich unabhängig voneinander und mit der Seminarleitung taten, gab es nach der Vorkodierung und dem anschließenden Austausch viele Übereinstimmungen bei der Wahrnehmung der Situationsfragmente aus den Beobachtungsprotokollen. Somit ließen sich die Vorkodierungen noch einmal bestätigen, erweitern respektive verdichten und einzelne Bausteine der Protokolle retrospektiv gemeinsam betrachten.

Im Anschluss wurden die bis dahin für die Gruppe als zentral empfunden Kodierungen mit der Seminarleitung besprochen und mit Unterstützung versucht, erste übergeordnete Kategorien zu bilden. Hierbei wurden die Codes miteinander verglichen, um so Kategorien zu bilden. Anhand dieser Hauptkategorien und ihrer Relevanz für die Forschungsfragen wurden die Erkenntnisse zusammengefasst.

Der Prozess der Kategorienbildung und die daraus resultierenden Erkenntnisse beliefen sich auf mehrere Treffen der Gesamtgruppe. Die bis dahin erbrachten Ergebnisse der Datenanalysegruppe wurden in einem Dokument zur weiteren Bearbeitung zusammengefasst. Anhand dieses Dokuments und unabhängig von den Beobachtungsprotokollen zur Gänze wurden mehrere Ober- sowie Unterkategorien gebildet und entsprechende Ankerbeispiele auf einer Skala von eins bis fünf (eins = geringe Aussagekraft; fünf = hohe Aussagekraft) eingestuft. Die Unter- und Kategorien, welche durch Ankerbeispiele exemplarisch zitierbar wurden, wurden anhand von Selbst- und Fremdpositionierungen gebildet:

- Selbstpositionierung der Fachkräfte
- Selbstpositionierung der Mütter
- Fremdpositionierung der Fachkräfte (durch die Mütter)
- Fremdpositionierung der Mütter (durch die Fachkräfte).

Diese Auswertung führte zur Abbildung von Kategorien und deren Beziehungen untereinander, wodurch sich Wahrheiten ableiten ließen. Nach diesem Vorgehen wurden die Ergebnisse in Form von Wahrheiten, Kategorien, Unterkategorien sowie, nach der Bewertung mit hoher Aussagekraft bewerteten, Ankerbeispielen in einem Ergebnisdokument festgehalten und zur Ableitung erster Ergebnisse genutzt.

3.6 Ergebnisse

Nachfolgend werden alle Ergebnisse zunächst dargestellt, indem für jede Oberkategorie erläutert wird, welche Unterkategorien und Positionierungen sich in dieser befinden, wie diese im Material kodiert werden konnten und welche Wahrheiten sowie Sprechpositionen entwickelt und gefunden wurden. Anschließend werden die Ergebnisse miteinander verknüpft und dahingehend interpretiert.

3.6.1 Darstellung der Ergebnisse

Durch die zuvor getätigte Datenanalyse und den Kodierungsprozess ließen sich als Ergebnisse insgesamt vier Oberkategorien mit in toto 27 Unterkategorien bilden sowie acht Wahrheiten überkategorial herausarbeiten. Die Oberkategorien setzen sich aus den jeweiligen Selbst- und Fremdpositionierungen der Akteur*innen des Kurses zusammen. Innerhalb dieser Auswertung wurden 19 Unterkategorien zu Selbstpositionierungen und acht Unterkategorien zu Fremdpositionierungen aus dem Material extrahiert. Folgende Oberkategorien mit entsprechenden Unterkategorien wurden benannt:

Die erste Oberkategorie ist die *Selbstpositionierung der Fachkräfte* und hat acht Unterkategorien. Die zweite Oberkategorie *Selbstpositionierung der Mütter* beinhaltet elf Unterkategorien. In der dritten Oberkategorie *Fremdpositionierung der Fachkräfte (durch Mütter)* sind insgesamt zwei Unterkategorien. Bei der vierten Oberkategorie *Fremdpositionierung der Mütter (durch Fachkräfte)* sind es sechs Unterkategorien.

Nachfolgend wird zu den jeweiligen Unterkategorien entsprechend ein ausgewähltes Ankerbeispiel aufgeführt. Die Wahl der Textpassage ergibt sich aus einer Gewichtung durch die Zahlen eins bis fünf. Mit der Zahl fünf wird hierbei eine ideal passende Textpassage für die Kategorie bewertet. Um das Material zu minimieren und einen besseren Überblick zu ermöglichen, wird sich folglich bei den einzelnen Unterkapiteln auf Textpassagen mit einer Bewertung von vier bis fünf fokussiert. Ergänzend wird die Anzahl an Textpassagen genannt, die den Kategorien zugeordnet wurden, um einen Überblick über die Verteilung der Textpassagen auf die Kategorien zu erhalten. Die nachfolgenden zur Illustration genutzten Ankerbeispiele gehören demnach alle der höheren respektive höchsten Gewichtung an, wobei je ein bis zwei zur Verdeutlichung genutzt wurden.

3.6.1.1 Selbstpositionierung der Fachkräfte

Unter der Oberkategorie *Selbstpositionierung der Fachkräfte* wurden Textpassagen kodiert, in denen die Fachkräfte Aussagen treffen respektive Handlungen ausführen, die auf ihre Interpretation der eigenen Rolle schließen lassen und Aufschluss darüber geben, wie sich die Fachkräfte selbst positionieren. Die Oberkategorie hat insgesamt acht Unterkategorien:

- Unterkategorie 1: Kompetente Mutter
- Unterkategorie 2: Unterstützerin
- Unterkategorie 3: Informationsberechtigte

- Unterkategorie 4: Inhaberin von Deutungsmacht im Raum
- Unterkategorie 5: Wissende Fachkraft
- Unterkategorie 6: Vertrauensperson für die Eltern
- Unterkategorie 7: Sekundärzuständige für Elternarbeit
- Unterkategorie 8: Elternbedürfnisse akzeptierende Fachkraft

Diesen Unterkategorien sind jeweils elf Positionierungen zugeordnet. Insgesamt wurde die Oberkategorie *Selbstpositionierung der Fachkräfte* 96-mal kodiert.

Die erste Unterkategorie (*Kompetente Mutter*) wurde insgesamt dreimal kodiert und umfasst eine Positionierung: *Wir sind kompetent, da wir auch Mütter sind*. Diese Positionierung und Unterkategorie verdeutlichen die Hervorhebung des eigenen Mutterseins auf Seiten der Fachkräfte, wodurch sie sich als kompetent positionieren. Die Fachkräfte haben insbesondere in Situationen ihr Muttersein hinzugezogen, in denen sie aufbauend auf ihren eigenen Erfahrungen als Mütter den Kursteilnehmerinnen Hinweise für die Gesundheit ihrer Kinder geben. Dies wird in der nachfolgend aufgeführten Textpassage deutlich, die am höchsten gewichtet wurde:

> „[…] Die Mutter bejaht und erzählt, dass er häufig durch den Mund atmet und dieser offensteht und trocken wird. Mareike sagt daraufhin „Ja, im Winter ist die Luft trocken durch die Heizung“ und fragt Mutter 4 „Hast du Wasser für ihn am Bett? Vielleicht hilft ihm das.“. Mutter 4 verneint dies und Mareike erzählt von ihren Kindern und dass sie ihnen immer Wasser zum Trinken ans Bett stellt. Mutter 4 sagt darauf „Okay, danke, vielleicht versuch ich das.“. […].“ (Protokoll 2: 3, Z. 85-90).

Unterkategorie 2 (*Unterstützerin*) hat drei Positionierungen und wurde 21-mal kodiert. In diese Unterkategorie wurden Textpassagen eingeordnet, in denen die Fachkräfte die Kinder respektive Mütter verbal oder nonverbal bestärken, indem sie die Kinder und Mütter beim Deutschlernen unterstützen, den Müttern Einschätzungen bezüglich ihrer Kinder geben und Fragen zur deutschen Kultur beantworten sowie die Mütter in Handlungen und ihrem Stolz-Sein bestärken.

Die erste Positionierung (*Wir können die deutsche Sprache, daher unterstützen wir eure Kinder beim Spracherwerb*) der Unterkategorie 2 wurde insgesamt siebenmal kodiert und hebt insbesondere das Hilfeangebot der Fachkräfte hinsichtlich der Stärkung der deutschen Sprache der Kinder hervor. Ein hoch gewichtetes Beispiel umfasst eine Bilderbuchbetrachtung:

> „Nacheinander benennt das ältere Kind Dinge aus dem Buch und betont mit der Stimme den Artikel: „das Taxi“. Mareike sagt dazu „das weißt du auch schon? Super!“. Das ältere Kind spricht weiter: „das Straße, das Bus“. Mareike sagt nichts dazu, aber Mutter 4 sagt laut „der Bus!“. Mareike beginnt langsam den Text im Buch vorzulesen. Das ältere Kind wiederholt daraufhin „die Bushaltestelle“. Mareike nickt und fragt das ältere Kind, ob es schon mal Bus gefahren sei, was dieses verneint. […]“ (Protokoll 4: 7f., Z. 237-242).

Die zweite Positionierung lautet: *Wenn wir merken, dass ihr Hilfe braucht, dann helfen wir euch*. Sie wurde insgesamt siebenmal kodiert und umfasst sowohl Situationen, die das Lernen der deutschen Sprache der Mütter betreffen als auch Situationen, in denen die Fachkräfte die

Mütter hinsichtlich der Beschäftigung ihrer Kinder unterstützen und die Mütter bei der Einschätzung der Gesundheit ihrer Kinder begleiten. Auch wurden dieser Positionierung Textpassagen zugeordnet, in denen die Fachkräfte den Müttern beim Verständnis der deutschen Kultur helfen, wie der Mülltrennung und dem Weihnachtsfest. Das erste stark gewichtete Beispiel bezieht sich auf die Sprachunterstützung der Mütter durch die Fachkräfte:

> „Die zweite Mutter zeigt auf ein Haus und sagt: „Und das ist ein Haus.". Mareike sagt daraufhin: „Ja, aber wir suchen jetzt gerade Fahrzeuge, also alles, was fahren kann" und macht dabei eine Handbewegung in der Luft, als würde sie ein Lenkrad umfassen und damit lenken. Die Mutter nickt. Die dritte Mutter zeigt auf ein Bild und fragt Mareike: „Wie heißt das in Deutsch?". Mareike sagt: „Das ist ein Heißluftballon" und die Mutter sagt daraufhin fragend: „Heiß-luft-?", Mareike wiederholt langsam und gedehnt: „Heiß-luft-ballon". Sie zeigt auf ein Bild an der Wand und sagt „Ballon, ja?", die Mutter nickt. Mareike sagt „heiß" und fächelt sich mit den Händen Luft zu, „Luft" macht ein Pustegeräusch und zeigt auf ihren Mund, der von der Maske bedeckt wird, „Ballon" und zeigt erneut auf den Ballon an der Wand. Die Mutter nickt erneut." (Protokoll 1: 4, Z.124-134).

Das zweite Beispiel hebt die Unterstützung hinsichtlich der Beschäftigung der Kinder hervor:

> „Die Gruppenleitungen unterhalten sich und Nadja sagt, dass sie nun Bälle hole, da sie glaube, dass das jüngste Kind von Mutter 1 Ablenkung benötige." (Protokoll 3: 5, Z. 136-138).

Die dritte Positionierung der Unterkategorie (*Unterstützerin)* lautet: *Wir bestärken euch in Dingen, die ihr unserer Meinung nach gut gemacht habt oder auf die ihr stolz seid*. Sie wurde siebenmal kodiert und umfasst Situationen, in denen die Fachkräfte die Mütter durch verbales oder nonverbales Lob bezüglich vergangener beziehungsweise gezeigter Handlungen bestärken. Auch wurden in dieser Positionierung Textpassagen kodiert, in denen deutlich wird, dass die Fachkräfte die Mütter in ihrem Stolz-Sein bezüglich erreichter Ziele oder erzählter Gegebenheiten bestärken, auf welche diese offensichtlich stolz sind. Das erste Beispiel bezieht sich auf das Loben, das von der Fachkraft ausgeht:

> „Mutter 4 geht zum Fenster und kippt dieses, während Mareike aufsteht, in ihre Richtung geht und sagt, dass sie es auch ganz öffnen können, aber dass sie dann mit den Ecken des Fensters aufpassen müssten. Mutter 4 bleibt am Fenster stehen und hält ihre Hand auf die Ecke, woraufhin Mareike nickt und sagt „ja, so ist gut" (Protokoll 2: 7, Z. 219-223).

Das zweite Beispiel verdeutlicht die Bestärkung der Fachkraft hinsichtlich eines Ziels, das die Mutter erreicht hat und auf das sie stolz ist:

> „Mutter 1 beginnt ein Gespräch mit Mareike und erzählt ihr, dass ihr Knie wieder gut sei und fügt hinzu „die haben gesagt, ich kann hier jetzt arbeiten". Mareike wirkt erfreut auf mich und erkundigt sich weiter zu der neuen Situation. […] Mareike scheint sich mit ihr zu freuen und Mutter 1 erzählt weiter „ich liebe arbeiten! […] Mareike antwortet „80€ ist vielleicht erstmal nicht viel, aber immerhin und vielleicht darfst du irgendwann mehr behalten.". Mutter 1 nickt." (Protokoll 2: 6, Z.172-188).

Unterkategorie 3 (*Informationsberechtigte*) besteht aus einer Positionierung (*Ihr erzählt uns alles, aber wir entscheiden, was wichtig ist*) und wurde insgesamt 19-mal kodiert. Der Fokus

der Unterkategorie liegt auf Textpassagen, in denen deutlich wird, dass die Fachkräfte Offenheit der Mütter gegenüber privaten Informationen erwarten, die die Mütter selbst, aber auch die anderen Mütter betreffen und dass die Fachkräfte die gewonnenen Informationen der Mütter untereinander austauschen sowie selektieren, welche Informationen der Mütter bedeutsam sind und welche nicht. Besonders hoch wurde das aufgeführte Beispiel gewichtet, indem eine Fachkraft mit der anderen eine ausgewählte Information aus einem längeren Gespräch mit einer der Mütter teilt:

> „[…] Mareike geht rüber zu Nadja und sagt: „Sie hat mir erzählt, dass sie sich von ihrem Mann getrennt hat und dass es jetzt zwar anstrengender ist, aber sie auch erleichtert ist.“ (Protokoll 1: 2, Z. 52-54).

In der vierten Unterkategorie (*Inhaberin von Deutungsmacht im Raum*) wurde eine Positionierung formuliert: *Wir sagen, welche Strukturen und Regeln es gibt*. Die Unterkategorie wurde insgesamt 14-mal kodiert und umfasst Textpassagen, die die Deutungshoheit der Fachkräfte im Raum gegenüber den Müttern und Kindern beschreiben. Jene Deutungsmacht zeigt sich, indem die Fachkräfte die Mütter auf Regeln und Strukturen hinweisen, die hinsichtlich der Sicherheit der Kursteilnehmenden, der Hygienemaßnahmen, der durchgeführten Aktivitäten und des Ablaufs des Kurses im Raum gelten. Eine hohe Gewichtung hat unter anderem das nachfolgende Beispiel erhalten:

> „Nadja kommt in den Raum, geht zur dritten Mutter, zeigt auf das Kind und sagt „das ist gefährlich“. Die dritte Mutter läuft mit dem Handy in der Hand zur Rutsche und hebt das Kind herunter.“ (Protokoll 1: 5, Z. 164-166).

Die fünfte Unterkategorie lautet: *Wissende Fachkraft* und wurde insgesamt 16-mal kodiert. Mit dieser Kategorie werden Situationen umfasst, in denen die Fachkräfte ihr Wissen respektive Einschätzungen mit den Müttern teilen und die Fachkräfte davon ausgehen, dass sie in Bereichen wie Gesundheit, kindliche Entwicklung und Verhalten, Bewertung von Ländern hinsichtlich ihrer Lebensqualität sowie der Arbeitssituation in Deutschland über mehr Wissen als die Mütter verfügen und somit einen Wissensvorsprung innehaben. Diesbezüglich betreffen die Einschätzungen die Kinder und die Mütter selbst, was anhand der zwei Positionierungen der Unterkategorie deutlich wird.

Die erste Positionierung der fünften Unterkategorie wurde zwölfmal kodiert und heißt: *Wir können manche Dinge, die eure Kinder betreffen, bewerten, daher erhaltet ihr unsere Einschätzung*. Zu dieser Positionierung zählen Situationen, in denen die Fachkräfte ihren empfundenen Wissensvorsprung hinsichtlich der Gesundheit, des Verhaltens und der Entwicklung der Kinder mit den Müttern teilen und somit die Situation der Kinder gegenüber den Müttern bewerten. Das Beispiel mit der stärksten Gewichtung lautet:

> „Nadja scheint zu bemerken, dass Mutter 1 sich wegen des Fußes ihres Kindes sorgt, da sie immer wieder zum Kind geht, den Fuß abtastet und es dann nochmal laufen lässt. Das Kind scheint weiterhin zu humpeln. Mutter 1 blickt erneut zu Nadja, die daraufhin zu Mutter 1 sagt „he is just playing, it’s alright.“ (Protokoll 2: 2, Z. 35-39).

Wir können manche Dinge, die euch betreffen, bewerten, daher erhaltet ihr unsere Einschätzung lautet die zweite Positionierung, die viermal kodiert wurde. Diesbezüglich wurden Textpassagen kodiert, die den empfundenen Wissensvorsprung der Fachkräfte bezüglich der Gesundheit sowie der Arbeitssituation der Mütter und die Bewertung von Ländern hinsichtlich ihrer Lebensqualität betreffen. Textpassagen, die zu dieser Positionierung zugeordnet wurden, zeichnen sich dadurch aus, dass sich die Fachkräfte in den Situationen direkt an die Mütter wenden und private Dinge bewerten, die die Mütter mit den Fachkräften teilen. Das Beispiel mit der stärksten Gewichtung ist das Folgende:

> „Mareike antwortet: „80€ ist vielleicht erstmal nicht viel, aber immerhin und vielleicht darfst du irgendwann mehr behalten." (Protokoll 2: 6, Z. 187f.).

13-mal kodiert wurde die sechste Unterkategorie (*Vertrauensperson für die Eltern*), die die Positionierung *Wir hören euch zu und ihr könnt uns alles anvertrauen* umfasst. Die Textpassagen dieser Unterkategorie beziehen sich insbesondere auf Situationen, in denen sich die Fachkräfte auf ein längeres Gespräch über private und sensible Themen mit den Müttern einlassen. Während jener Gespräche stellen die Fachkräfte Nachfragen, bestärken die Mütter, nicken oder bejahen getätigte Aussagen, wodurch die Fachkräfte die Mütter vertrauensvoll unterstützen, sich weiter zu öffnen und sie somit ermutigen, sich verletzbar zu machen. Folgendes Beispiel verdeutlicht dies:

> „Mareike nickt, blickt Mutter 4 dabei ins Gesicht und fragt immer wieder etwas nach. Sie wirkt auf mich sehr interessiert und zugewandt." (Protokoll 4: 5, Z. 159f.).

Unterkategorie 7 heißt: *Sekundärzuständige für Elternarbeit.* Diese umfasst eine Positionierung (*Unsere Angebote richten sich an die Kinder*) und wurde insgesamt sechsmal kodiert. In dieser Unterkategorie werden Situationen aufgeführt, in denen die Fachkräfte primär die Kinder ansprechen und die Mütter eher beiläufig oder gar nicht angesprochen werden. Es wurden auch Textpassagen kodiert, in denen die Mütter Interesse an der Teilhabe an einer von den Fachkräften angeleiteten Tätigkeit für die Kinder zeigen, das von den Fachkräften nur kurz oder gar nicht aufgenommen wird. Unter anderem wurde das folgende Beispiel innerhalb der Unterkategorie mit am stärksten gewichtet:

> „Die Gruppenleitungen und die Eltern werden in dem Lied nicht begrüßt." (Protokoll 3: 3, Z. 79f.).

Die achte Unterkategorie (*Elternbedürfnisse akzeptierende Fachkraft)* stellt die letzte Unterkategorie der Oberkategorie *Selbstpositionierung der Fachkräfte* dar. Diese Unterkategorie besteht aus einer Positionierung (*Wenn ihr bestimmte Strukturen einfordert, dann akzeptieren wir das und kommen dem nach*) und wurde dreimal kodiert. Unter der Kategorie wurden Textpassagen gesammelt, in denen die Fachkräfte dem Wunsch der Mütter nach der Einhaltung der ihnen bekannten Regeln und Strukturen des Kurses Raum geben. Näher geht es in den kodierten Textpassagen darum, dass die Fachkräfte dem Wunsch nach der Einhaltung des

Kursablaufs, der den Müttern bekannt ist und auf den jene ihre Kinder sowie indirekt die Fachkräfte hinweisen, nachkommen respektive die Mütter bezüglich der Einforderung des Ablaufs loben und unterstützen. Eines der Beispiele mit der höchsten Gewichtung lautet:

> „Sobald die Kinder fertig sind, baut Mareike die Rutsche ab und die Kinder rennen Richtung Flur. Da sagt Mutter 4: „Singen." Mareike ergänzt daraufhin: „Wir wollen noch singen." Mareike, Mutter 4 und ihre Kinder stellen sich in einen Kreis in der Mitte des Bewegungsraumes." (Protokoll 5: 8, Z. 157-260).

3.6.1.2 Selbstpositionierung der Mütter

Die Oberkategorie *Selbstpositionierung der Mütter* hat insgesamt elf Unterkategorien mit fünfzehn Positionierungen. Diese Oberkategorie wurde insgesamt 104-mal kodiert. Die elf Unterkategorien lauten wie folgt:

- Unterkategorie 1: Unwissende Mutter
- Unterkategorie 2: Um Wichtigkeit des Spracherwerbs wissende Mutter
- Unterkategorie 3: Deutungsmacht im Raum akzeptierende Mutter
- Unterkategorie 4: Hilfebedürftige Mutter
- Unterkategorie 5: Informationspreisgeberin
- Unterkategorie 6: Verantwortliche für ihre Kinder
- Unterkategorie 7: Regeleinhalterin
- Unterkategorie 8: Vertrauende Mutter
- Unterkategorie 9: Wissensvorsprung anerkennende Mutter
- Unterkategorie 10: Expertin
- Unterkategorie 11: Bedürfnisse einfordernde Mutter

Die erste Unterkategorie *Unwissende Mutter* wurde insgesamt zwölfmal kodiert. Dieser Wissensrückstand lässt sich auf bestimmte Bereiche beschränken, wie in Bezug auf das Wissen über die eigenen Kinder, die deutsche Sprache sowie die Verbindung aus beiden, indem die Kinder sprachlich anderweitig unterstützt werden müssen. Daher gibt es in dieser Unterkategorie drei Positionierungen. Die erste Positionierung lautet wie folgt: *Wir können manche Dinge, die unsere Kinder betreffen, nicht einschätzen, daher brauchen wir eure Bewertung.* Sie umfasst Textstellen, in denen die teils eingeholte Bewertung der Fachkräfte die Kinder betreffend deutlich werden. Im Material wurde diese dreimal kodiert, wie beispielsweise im folgenden Protokollauszug, in dem eine Fachkraft die Lesefähigkeit eines Kindes auf Nachfragen der Mutter bewertet:

> „Das Kind geht spielen und die Mutter des Kindes fragt Nadja, ob es gut lesen kann. Nadja bejaht, die Mutter sagt daraufhin: „Ja, [Name] kann ein bisschen gut lesen, aber Mathe ist besser.". Die zweite Mutter kommt in den Raum zurück, setzt sich wieder zur dritten Mutter und sie unterhalten sich wieder auf [Sprache]." (Protokoll 1: 3, Z. 96-100).

In bestimmten Bereichen greifen die Mütter immer wieder auf die Bewertung und Einschätzung der Fachkräfte zurück, besonders im Bereich der deutschen Sprache, dazu wurde die zweite

Positionierung, *Wir können noch nicht so gut Deutsch, aber wir wissen, dass es wichtig ist, dass wir es lernen*, gebildet und siebenmal im Material kodiert. Dies lässt sich am folgenden Beispiel darstellen, in denen zwei Mütter ihr Interesse an deutschen Wörtern und somit am Deutschlernen verdeutlichen:

> „Mareike geht aus dem Raum und kommt kurz darauf mit einem Wimmelbilderbuch zurück. Sie setzt sich auf eine Matte zu drei Kindern und schlägt das Buch auf. Sie sagt zu den Kindern: „Wollen wir mal gucken, welche Fahrzeuge wir finden?". Die zweite und die dritte Mutter sitzen ganz in der Nähe, blicken herüber, wirken interessiert und rutschen näher heran. Ein Kind zeigt auf ein Auto und Mareike sagt: „Ja, ein Auto, super!". Die zweite Mutter zeigt auf ein Haus und sagt: „Und das ist ein Haus.". Mareike sagt daraufhin: „Ja, aber wir suchen jetzt gerade Fahrzeuge, also alles, was fahren kann" und macht dabei eine Handbewegung in der Luft, als würde sie ein Lenkrad umfassen und damit lenken. Die Mutter nickt. Die dritte Mutter zeigt auf ein Bild und fragt Mareike: „Wie heißt das in Deutsch?". Mareike sagt: „Das ist ein Heißluftballon" und die Mutter sagt daraufhin fragend: „Heiß-luft-?", Mareike wiederholt langsam und gedehnt: „Heiß-luft-ballon". Sie zeigt auf ein Bild an der Wand und sagt „Ballon, ja?", die Mutter nickt. Mareike sagt „heiß" und fächelt sich mit den Händen Luft zu, „Luft" macht ein Pustegeräusch und zeigt auf ihren Mund, der von der Maske bedeckt wird, „Ballon" und zeigt erneut auf den Ballon an der Wand. Die Mutter nickt erneut." (Protokoll 1: 4f., Z. 119-134).

Die dritte Positionierung *Wir können die deutsche Sprache nicht gut genug, daher brauchen unsere Kinder Unterstützung von anderen* zeigt auf, wie sich der Unterstützungsbedarf über die Mütter bis zu den Kindern erstreckt und wurde zweimal kodiert:

> „Sie berichtet weiter „Sie sagt auch, er braucht Spielfreunde, aber ich kenne nicht viele Deutsche", Mareike nickt und antwortet „Ja und er ist auch so schüchtern". Mutter 4 nickt wieder, blickt zu ihrem älteren, spielenden Kind und sagt „Ich kann ihm nicht helfen, ich kann nicht richtiges Deutsch und er braucht richtiges Deutsch". Mareike sieht weiterhin Mutter 4 an, nickt und sagt „Ja, da ist es gut, dass er im Kindergarten ist". Mutter 4 nickt und erzählt, dass die Logopädin gesagt habe, dass er zum Sport soll und dass es das auch in [Ort] einmal die Woche gäbe. Mareike nickt und sagt, dass das eine gute Idee sei." (Protokoll 4: 3, Z. 73-80).

Die zweite Unterkategorie *Um Wichtigkeit des Spracherwerbs wissende Mutter* hat insgesamt zwei Positionierungen und wurde zwölfmal kodiert. Innerhalb des Materials wurde deutlich, dass die eigene Einschätzung und Bewertung des Sprachlernens eine besondere Gewichtung zu haben scheint und dies nicht nur bei den Müttern selbst, sondern ebenso in der Übertragung bei den Kindern eine Rolle spielt. Dies konnte durch einige als besonders hoch gewichtete Beispiele belegt werden, welches sich der ersten Positionierung *Wir wissen, dass es wichtig ist, dass wir Deutsch lernen* zuordnen lässt und neunmal kodiert wurde:

> „Ja, mit 16 Jahren gearbeiten" und erzählt weiter, dass sie dann immer Deutsch sprechen muss und ihr jemand vor Ort gesagt habe, dass sie das auf jeden Fall schaffen wird." (Protokoll 2: 6, Z. 185-187).

Auch innerhalb dieser ersten Positionierung ist die übergeordnete Einschätzung des deutschen Sprachvermögens der Mütter wichtig wie nachfolgendes, hoch gewichteten Beispiel:

> „Mutter 1 wendet sich an Mareike und sagt „[Name Mutter 3] A2, ich A1 und [Name Mutter 4] B1“ und verzieht ihren Mund zu einem Lächeln. Mareike erwidert das Lächeln, nickt und sagt „Ja, ihr habt alle einen Test.“ (Protokoll 2: 5, Z. 149-152).

Die zweite Positionierung erweitert den Adressat*innenkreis um die Kinder, *Wir wissen, dass es wichtig ist, dass unsere Kinder Deutsch lernen,* und lässt sich dreimal im Material verorten, wie im folgenden Beispiel abgebildet:

> „Die Logopädin habe außerdem gesagt, dass das Kind von Mutter 4 viel verstehe, jedoch nicht so viel erzähle. Weiter habe die Logopädin vorgeschlagen, dass das Kind Spielfreunde brauche. Hierzu äußert Mutter 4: „Ich kenne nicht viele Deutsche.“ Mareike fragt dazu, ob das Kind im Kindergarten Freunde habe. Mutter 4 antwortet: „Nicht wirklich.“ Mutter 4 berichtet, dass die Logopädin überlegt habe, dass eventuell ein Hobby dem Kind von Mutter 4 helfen könne, um Freunde zu finden. Hierzu sagt Mareike: „Ja. Sport wäre vielleicht gut.“ Mutter 4 antwortet: „Ja. Das wäre doch gut.“.“ (Protokoll 5: 2, Z. 48-57).

Mit *Deutungsmacht im Raum akzeptierende Mutter* wird die dritte Unterkategorie benannt, welche neunmal kodiert wurde. Dies bezieht sich auf das Innehaben der Deutungsmacht im Raum seitens der Fachkräfte, welcher die Mütter sich unterordnen und dies teilweise sogar einfordern. Beispielsweise wurden Entscheidungen, die Veränderungen im Raum erfordern, von den Fachkräften abhängig gemacht oder seitens der Mütter von diesen eingefordert und teilweise im Zuge dessen von den Müttern erfragt oder realisiert.
Hierzu ließen sich zwei Positionierungen zuordnen. Die erste Positionierung *Wenn ihr uns auf etwas hinweist, dann halten wir uns daran* konnte im Material siebenmal kodiert werden. Dies lässt sich anhand folgender Textpassage beispielhaft darstellen:

> „Nadja kommt in den Raum, geht zur dritten Mutter, zeigt auf das Kind und sagt „das ist gefährlich“. Die dritte Mutter läuft mit dem Handy in der Hand zur Rutsche und hebt das Kind herunter.“ (Protokoll 1: 5, Z. 164-166).

Hierbei sind die Mütter passiv und bekommen Anweisung und/oder Hinweise seitens der Fachkräfte und führen diese aus, ohne eben diese in Frage zu stellen. Wenn wiederum die Mütter in der aktiven Rolle waren, wurden die Fachkräfte als Entscheidungsträger*innen wahrgenommen, aufgrund dessen wurde die zweite Positionierung, insgesamt zweimal kodiert, gebildet: *Wenn wir etwas machen wollen, dann müssen wir euch im Erlaubnis fragen* und kann mit folgendem Beispiel illustriert werden:

> „Kurz darauf steht Mutter 4 auf und fragt Mareike, ob sie ein Fenster öffnen dürfe, was von dieser bejaht wird. Mutter 4 geht zum Fenster und kippt dieses, während Mareike aufsteht, in ihre Richtung geht und sagt, dass sie es auch ganz öffnen können, aber dass sie dann mit den Ecken des Fensters aufpassen müssten. Mutter 4 bleibt am Fenster stehen und hält ihre Hand auf die Ecke, woraufhin Mareike nickt und sagt „ja, so ist gut“ (Protokoll 2: 7, Z. 218-224).

Zu der Unterkategorie vier *Hilfebedürftige Mutter*, welche siebenmal kodiert wurde, konnte eine Positionierung, *Wir brauchen eure Hilfe und fordern sie auch ein*, zugeordnet werden. Die Hilfebedürftigkeit richtet sich hierbei auf unterschiedliche Themen und Bereiche des Lebens. Vor-

rangig beobachtet werden können Themen wie die deutsche Sprache, Entscheidungen bezüglich des Verhaltens außerhalb des Kurses zu den Kindern sowie Bewertungen von Situationen wie beispielsweise Fremdbetreuung der Kinder in Institutionen. Das folgende Beispiel lässt sich ersterem zuordnen:

> „Die Mutter schaut auf das Teil, blickt dann Mareike an und fragt: „Was ist das?“ Mareike antwortet darauf: „Ich weiß nicht, ob das auch eine Ampel oder ein Bahnübergang ist.“ (Protokoll 5: 4, Z. 116-117).

Mit der Unterkategorie fünf *Informationspreisgeberin* lässt sich eine Positionierung verbinden, welche 19-mal kodiert werden konnte. Mit bereitwilliger Offenlegung ist gemeint, dass die Mütter von sich aus sowie auf Nachfrage Informationen mit den Fachkräften teilen. Im Material geschieht dies wiederholt zwischen den Müttern und Fachkräften. Daher wurde die Positionierung mit *Wir geben alle Informationen, die notwendig sein können* benannt:

> „[…] Danach rückt Mareike auf ihrer Matte näher an Mutter 4 heran, setzt sich in den Schneidersitz, schaut Mutter 4 an, beugt sich leicht vor und fragt, wie es dem ältesten Sohn und dem Mann von Mutter 4 gehe. Mutter 4 berichtet, dass ihr ältester Sohn, der nicht in dem Eltern-Kind-Kurs ist, eine Knieverletzung habe. Bezüglich der Knieverletzung sei eine Operation geplant. Mutter 4 erzählt weiter von ihrer Tochter, die nicht im Eltern-Kind-Kurs ist, dass diese ebenfalls eine Verletzung auf einem Schulausflug erlitten habe. […] Die Logopädin habe außerdem gesagt, dass das Kind von Mutter 4 viel verstehe, jedoch nicht so viel erzähle. Weiter habe die Logopädin vorgeschlagen, dass das Kind Spielfreunde brauche. Hierzu äußert Mutter 4: „Ich kenne nicht viele Deutsche.“ Mareike fragt dazu, ob das Kind im Kindergarten Freunde habe. Mutter 4 antwortet: „Nicht wirklich.“ Mutter 4 berichtet, dass die Logopädin überlegt habe, dass eventuell ein Hobby dem Kind von Mutter 4 helfen könne, um Freunde zu finden. Hierzu sagt Mareike: „Ja. Sport wäre vielleicht gut.“ Mutter 4 antwortet: „Ja. Das wäre doch gut.“.“ (Protokoll 5: 2, Z. 35-57).

Unterkategorie sechs *Verantwortliche für ihre Kinder* wurde insgesamt zehnmal kodiert. Die Verantwortung für die eigenen Kinder wurde konsequent an die Mütter abgegeben. Die Mütter behielten während des Kurses die Verpflichtung sich um ihre Kinder zu kümmern, daher konnte folgende Positionierung der Unterkategorie gebildet werden: *Wir sind weiterhin für die Handlungen unserer Kinder primärverantwortlich*. Diese Primärverantwortung wurde auch von den Fachkräften bei ihrer Deutungsmacht im Raum genutzt, um auf Gefahren oder Unterstützungsmöglichkeiten hinzuweisen, ohne diese selber auszuführen und somit diesbezüglich meist über die Mütter zu agieren:

> „Mutter 1 nimmt das jüngere Kind daraufhin hoch, setzt es einmal in das Regal, hält es dabei aber fest und behält es dann im Arm, während sie mit dem anderem Arm weiterhin versucht einen Turm mit den anderen Kindern zu bauen. Mareike beobachtet die Situation die ganze Zeit. Nadja geht zu Mareike und sagt daraufhin „mal gucken, dass wir [Name jüngeres Kind Mutter 1] irgendwie beschäftigt kriegen“, holt drei kleine Bälle und beginnt dann mit dem Kind zu spielen.“ (Protokoll 2: 7, Z. 231-236).

In der Unterkategorie sieben *Regeleinhalterin* findet sich eine Positionierung mit einer viermaligen Kodierung wieder. Die Realisierung steht in diesem Fall für das Verhalten seitens der Mütter, wo sie für die Realisierung der Regeln, welche von den Fachkräften aufgestellt wurden,

Sorge tragen. Daher wurde die Positionierung wie folgt benannt: *Wir wissen, dass es wichtig ist, sich an Regeln zu halten, daher achten wir darauf, dass auch unsere Kinder es tun*. Dies kann exemplarisch an folgendem Beispiel deutlich gemacht werden, wo eine Mutter ihr Kind beim Namen ruft, damit es sich antwortet und sich somit an die Gesprächsregeln hält:

> „Nachdem das jüngere Kind von Mutter 4 Mareike erzählt hat, wie alt es ist, fordert Nadja es auf, Mareike im Gegenzug zu fragen, wie alt sie ist. Das Kind antwortet und reagiert nicht, sondern bleibt stehen und blickt zu Boden. Nadja wiederholt die Aufforderung, aber das Kind reagiert weiterhin nicht. Mutter 4 scheint das bemerkt zu haben und ruft das Kind beim Namen, das wirkt ermahnend auf mich, aber das Kind reagiert dennoch nicht. Mareike erzählt daraufhin von sich aus, wie alt sie ist und fragt das Kind erneut etwas, das aber weiterhin nicht reagiert.“ (Protokoll 2: 2f., Z. 67-73).

Die Unterkategorie acht *Vertrauende Mutter* wurde mit einer Positionierung insgesamt 17-mal kodiert. Die Mütter scheinen die Fachkräfte als Vertrauenspersonen wahrzunehmen und legen auch persönliche Informationen offen. Die Positionierung *Wir möchten (private) Dinge mit euch teilen, weil wir euch vertrauen* lässt sich an diesem Beispiel nachvollziehen, bei dem eine Mutter ausführlich über die Lebenssituation ihrer Geschwister erzählt:

> „Dann sagt Mareike, dass es schön wäre, wenn die Schwester von Mutter 4 zu Weihnachten komme. Außerdem ergänzt Mareike, dass [Einwanderungsland] teuer sei. Mutter 4 bejaht dies und erzählt, dass ihre Schwester arbeite. Diesbezüglich fragt Mareike nach, was ihre Schwester mache und Mutter 4 erzählt, dass ihre Schwester in einem Bekleidungsgeschäft arbeite. Dort müsse sie auch [Sprache] sprechen. Mareike sagt daraufhin, dass es sich also um den Teil von [Einwanderungsland] handle, indem diese Sprache gesprochen werde. Sie sagt außerdem, dass in [Einwanderungsland] große Strecken zwischen einzelnen Orten liegen. Mutter 4 bejaht dies. Mareike und Mutter 4 schauen sich während des Gesprächs die ganze Zeit an und lächeln sich immer wieder an. Nachdem Mutter 4 von [Einwanderungsland] erzählt hat, sagt Mareike: „Schön. Wenigstens eine Schwester, der es gut geht.“ Mutter 4 bejaht dies und nickt. Sie erzählt daraufhin von ihrer anderen Schwester, die nur wenig Essen habe und demnach nur zweimal am Tag essen könne. Außerdem erzählt Mutter 4, dass in [Land] ihrer Schwester Mädchen nur bis zur 6. Klasse zur Schule gehen können. Mareike fragt daraufhin, ob die Schwester ihr Handy noch habe und Mutter 4 bejaht dies hebt jedoch hervor, dass es Schwierigkeiten mit dem Internet gäbe.“ (Protokoll 5: 4f., Z. 131-147).

Des Weiteren lässt sich die Unterkategorie neun *Wissensvorsprung anerkennende Mutter* summa summarum fünfmal mit lediglich einer Positionierung kodieren. Dabei wird von den Müttern scheinbar vorausgesetzt, dass die Fachkräfte über ein Wissen verfügen, das sie selber nicht innehaben. Die Mütter erkennen an, dass die Einschätzung der Fachkräfte in bestimmten Situationen hilfreich und sinnvoll sein kann, die für sie selbst eventuell nicht gut einschätzbar oder überschaubar sind. Die Positionierung *Wir wissen, dass ihr einiges Dinge besser einschätzen könnt, deshalb nehmen wir eure Vorschläge ernst* lässt sich an diesem Beispiel darstellen:

> „Sie deutet auf das Kind und fragt Mareike „muss er zum Arzt oder nicht?“. Mareike antwortet „ich denke nicht, ich würde warten“. Sie beobachtet weiterhin, wie das jüngere Kind von Mutter 1 durch den Raum geht. Mutter 4 kehrt währenddessen zurück und setzt sich wieder auf eine Matte. Mareike wendet sich dann erneut an Mutter 1 und sagt „I think, it’s

> not so bad. For today i would wait because he is not crying. But on Monday maybe, when it's not better.". Mutter 1 nickt." (Protokoll 2: 5, Z. 160-166).

Die Unterkategorie zehn *Expertin* findet sich sechsmal im Material wieder. Die Unterkategorie zeigt auf, dass die Eltern, in diesem Fall die Mütter, besonders in Bezug zu ihren Kindern ein großes Wissen innehaben, über das die Fachkräfte nicht verfügen und an dem diese durch die Mütter teilhaben können. Die Mütter können daher gewisse Sachverhalte in Bezug zu ihren Kindern klarstellen und erklären. Zu dieser Kategorie zählt eine Positionierung: *Wir sind die Eltern, daher haben wir Wissen über unsere Kinder, das ihr nicht habt*. Die Fachkräfte verfügen demnach zwar über ein gewisses Wissen, aber trotzdem haben die Eltern über ihre Kinder ein weitreichenderes Wissen inne, wie dieses Beispiel illustriert:

> „Als Mareike und das älteste Kind einen Bus im Buch sehen, fragt Mareike das Kind, ob es schon einmal Bus gefahren sei. Das Kind antwortet: „Noch nie." Mutter 4 sagt darauf: „Doch. Schon ganz oft." Mareike schaut weiterhin das Kind an und vergewissert sich bei dem Kind, das dies schon häufiger Bus gefahren sei, aber heute noch nicht. Mutter 4 ergänzt dazu: „Er hat gedacht heute." Beim weiteren Betrachten des Buches fragt Mareike das Kind, ob dieses ein Fahrrad habe. Dies bejaht das Kind. Mutter 4 sagt daraufhin: „[Name des Kindes] fährt jeden Tag zum Kindergarten." Mareike schaut daraufhin Mutter 4 an und fragte, ob dies gut funktioniere. Mutter 4 bejaht dies." (Protokoll 5: 6f., Z. 200-208).

Bedürfnisse einfordernde Mutter ist die Unterkategorie elf mit einer Positionierung und drei Kodierungen. Hierbei handelt es sich um das Auffordern der Mütter, Strukturen des Kurses einzuhalten, die die Fachkräfte eingeführt respektive aufgestellt haben. Daher wurde die Positionierung mit *Uns sind die Strukturen des Kurses wichtig, deshalb fordern wir diese ein* benannt. Am Beispiel lässt sich aufzeigen, dass Abweichungen von den Regelstrukturen von den Müttern bemerkt und versprachlicht werden:

> „Sobald die Kinder fertig sind, baut Mareike die Rutsche ab und die Kinder rennen Richtung Flur. Da sagt Mutter 4: „Singen." Mareike ergänzt daraufhin: „Wir wollen noch singen." Mareike, Mutter 4 und ihre Kinder stellen sich in einen Kreis in der Mitte des Bewegungsraumes." (Protokoll 5: 8, Z. 257-260).

3.6.1.3 Fremdpositionierung der Fachkräfte (durch die Mütter)

Die Oberkategorie *Fremdpositionierung der Fachkräfte (durch Mütter)* wurde insgesamt 16-mal kodiert und umfasst Textpassagen, in denen die Mütter Aussagen treffen respektive Handlungen ausführen, die auf ihre Interpretation der Rolle der Fachkräfte innerhalb des Eltern-Kind-Kurses schließen lassen.

Sie besteht aus den folgenden zwei Unterkategorien, die insgesamt drei Positionierungen umfassen:

- Unterkategorie 1: Wissende Fachkraft
- Unterkategorie 2: Vertrauensperson für die Eltern

Unterkategorie 1 (*Wissende Fachkraft*) beinhaltet zwei Positionierungen und wurde sechsmal kodiert. Die Unterkategorie geht von einer Fremdpositionierung der Fachkräfte aus, bei der die

Mütter annehmen, dass die Fachkräfte über mehr Wissen als sie selbst verfügen. Dieses Wissen kann sich auf die Kinder der Mütter oder auf die deutsche Sprache beziehen, wie es die zwei folgenden Positionierungen verdeutlichen.

Die erste Positionierung *Ihr könnt manche Dinge, die unsere Kinder betreffen, bewerten, wir aber nicht* wurde dreimal kodiert und das Beispiel, das innerhalb dieser Positionierung am höchsten gewichtet wurde, lautet:

> „Mareike sagt, dass Mutter 1 am Montag mit ihrem Kind zum Arzt gehen solle, wenn die Schmerzen im Fuß dann immer noch da seien. Mutter 1 fragt Mareike anschließend, ob sie den Fuß von ihrem Kind kühlen solle und Mareike antwortet: „Ja, kühlen ist gut." (Protokoll 3: 5, Z. 151-153).

Die zweite Positionierung *Ihr könnt die deutsche Sprache und uns somit alle Worte nennen, die uns fehlen* wurde dreimal kodiert. Die folgende Textpassage wurden am höchsten gewichtet:

> „Die Mutter schaut auf das Teil, blickt dann Mareike an und fragt: „Was ist das?" Mareike antwortet darauf: „Ich weiß nicht, ob das auch eine Ampel oder ein Bahnübergang ist." (Protokoll 5: 4, Z. 116f.).

Zehnmal wurde Unterkategorie 2 *Vertrauensperson für die Eltern* kodiert, die eine Positionierung umfasst. Diese Positionierung lautet: *Ihr hört uns zu und wir können euch alles anvertrauen, weil ihr euch für uns interessiert*. Zu dieser Unterkategorie wurden Textpassagen geordnet, in denen die Mütter in den geschützten Austausch mit den Fachkräften über private Themen gehen und über mehrere Minuten verweilen. Zu den Textpassagen mit der höchsten Gewichtung zählt das folgende Beispiel:

> „Sie berichtet weiter „Sie sagt auch, er braucht Spielfreunde, aber ich kenne nicht viele Deutsche", Mareike nickt und antwortet „Ja und er ist auch so schüchtern". Mutter 4 nickt wieder, blickt zu ihrem älteren, spielenden Kind und sagt „Ich kann ihm nicht helfen, ich kann nicht richtiges Deutsch und er braucht richtiges Deutsch". Mareike sieht weiterhin Mutter 4 an, nickt und sagt „Ja, da ist es gut, dass er im Kindergarten ist". Mutter 4 nickt und erzählt, dass die Logopädin gesagt habe, dass er zum Sport soll und dass es das auch in [Ort] einmal die Woche gäbe. Mareike nickt und sagt, dass das eine gute Idee sei." (Protokoll 4: 3, Z. 73-80).

3.6.1.4 Fremdpositionierung der Mütter (durch die Fachkräfte)

Die Oberkategorie *Fremdpositionierung der Mütter (durch Fachkräfte)* hat insgesamt sechs Unterkategorien mit zwölf Positionierungen und wurde insgesamt 43-mal kodiert. Die sechs Unterkategorien sind folgende:

- Unterkategorie 1: Migrationsbedingt besondere Mutter
- Unterkategorie 2: Unterstützungsbedürftige Mutter
- Unterkategorie 3: Deutungsmacht im Raum akzeptierende Mutter
- Unterkategorie 4: Sekundärangesprochene Mutter
- Unterkategorie 5: Verantwortliche für ihre Kinder
- Unterkategorie 6: Expertin

Die Unterkategorie eins bei der Fremdpositionierung der Mütter (durch Fachkräfte) wurde *Migrationsbedingt besondere Mutter* genannt, wobei diese nur eine Positionierung sowie Kodierung enthält. Da eine Unterscheidung zwischen den Kursmodellen und ihrer Adressat*innen durch die Fachkräfte geschah, wurde dieses mit folgender Positionierung erfasst: *Ihr seid anders als die Eltern aus dem anderen Kurs* und an diesem Beispiel verankert, das eine Formulierung zeigt, die eine Fachkraft im Gespräch mit den Beobachterinnen getätigt hat:

> „[…] anbieten und dass sie beide auch noch am Vormittag Eltern-Kind-Kurs für Eltern mit 1-3-jährigen Kindern anbieten, „aber dann ähm na für Eltern halt ohne Migrationshintergrund“ (Protokoll 1: 1, Z.15-17).

In der Unterkategorie zwei *Unterstützungsbedürftige Mutter* wurden 18 Kodierungen vorgenommen und insgesamt fünf Positionierungen gefunden. Mit fünf Positionierungen ist dies eine der größeren Unterkategorien innerhalb der Oberkategorie. Durch die Fachkräfte wird den Müttern eine gewisse Bedürftigkeit nach Unterstützung zugesprochen, weswegen die Fachkräfte in bestimmten Bereichen tätig werden müssen. Einer dieser Bereiche, in denen die Mütter Unterstützungsbedarf nach Ansicht der Fachkräfte aufzeigen, ist die deutsche Sprache, wie die erste Positionierung darstellt: *Ihr könnt die deutsche Sprache nicht, wir schon, daher ist es für eure Kinder gut, dass es uns gibt*. Hier werden die Mütter als sprach-unterstützungsbedürftig dargestellt, weshalb ebenso ihre Kinder von den Fachkräften als Sprachvorbild profitieren können, wie das Ankerbeispiel abbildet:

> „Das war bestimmt auch ganz schön für die Kinder, weil die ja auch nicht in die Notbetreuung in die Kita durften, da das ja nicht die Mütter sind, die arbeiten gehen müssen. Das war dann auch die einzige Möglichkeit für einige Kinder in der Zeit mal Deutsch zu hören.“ (Protokoll 1: 2, Z. 35-38).

Des Weiteren zeigt das Beispiel, dass den Müttern abgesprochen wird, ihren Kindern im Bereich der deutschen Sprache weiterzuhelfen. Diese Positionierung wurde einmal kodiert und ist eher schwach aufgrund der geringen Kodierung.

Ebenso bezüglich der Einschätzung unterschiedlicher Sachverhalte wird den Müttern Unterstützungsbedarf zugeteilt, weshalb die Positionierung „*Ihr könnt manches nicht einschätzen, wir schon, daher braucht ihr unsere Unterstützung*“ entwickelt und insgesamt achtmal kodiert wurde. Folgendes Beispiel veranschaulicht dies im Bereich Gesundheit:

> „Mareike sagt, dass Mutter 1 am Montag mit ihrem Kind zum Arzt gehen solle, wenn die Schmerzen im Fuß dann immer noch da seien. Mutter 1 fragt Mareike anschließend, ob sie den Fuß von ihrem Kind kühlen solle und Mareike antwortet: „Ja, kühlen ist gut.“ (Protokoll 3: 5, Z. 151-153).

Hinzu kommt, dass den Müttern eine besondere Lebenslage zugeschrieben wird, in der ihnen bestimmte Leistungen und Aufwände als nicht realisierbar zugesprochen werden. Diese Positionierung wurde dreimal kodiert und mit *Ihr seid in einer besonderen Situation und könnt manches nicht leisten* benannt und kann unter anderem anhand dieses Ankerbeispiels belegt werden, in dem eine Fachkraft die besondere Lebenssituation der Mütter hervorhebt:

> „Mareike sagt, dass eine 2G-Plus-Regel für die Mütter schwierig zu realisieren sei, da die Mütter keine Zeit haben, um für eine Stunde an einer Teststation zu warten, „das können sie [die Mütter] nicht leisten“ (Protokoll 3: 5, Z. 164-166).

Wie bereits in der ersten Positionierung die Sprache bezüglich der Unterstützung des Spracherlernens der Kinder im Fokus stand, ist ebenso in der folgenden Positionierung die Sprache begleitender Faktor, wobei der Unterstützungsbedarf hier jedoch bei den Müttern und ihren Deutschkenntnissen liegt: *Ihr könnt noch nicht gut genug Deutsch, deshalb sprechen wir mit euch auf einer anderen Sprache*. Hierbei wird den Müttern abgesprochen, selbst die deutsche Sprache ausreichend zu verstehen und zu sprechen und dies auch, wenn diese von sich aus auf Deutsch reden oder antworten. Diese Positionierung wurde im Material sechsmal kodiert und kann durch dieses Beispiel veranschaulicht werden:

> „Sie deutet auf das Kind und fragt Mareike „muss er zum Arzt oder nicht?“. Mareike antwortet „ich denke nicht, ich würde warten“. Sie beobachtet weiterhin, wie das jüngere Kind von Mutter 1 durch den Raum geht. Mutter 4 kehrt währenddessen zurück und setzt sich wieder auf eine Matte. Mareike wendet sich dann erneut an Mutter 1 und sagt „I think, it’s not so bad. For today i would wait because he is not crying. But on Monday maybe, when it’s not better.“. Mutter 1 nickt.“ (Protokoll 2: 5, Z. 160-166).

Die Sprachunterstützungsbedürftigkeit zeigt sich ebenso im Material unter der Positionierung *Ihr könnt die deutsche Sprache nicht gut genug, daher brauchen eure Kinder Unterstützung von anderen* und wurde zweimal kodiert. Hierbei werden weiterführende Unterstützungsleistungen in Form von Institutionen, wie Bildungseinrichtungen hervorgehoben, die den Kindern beim deutschen Spracherwerb helfen können, was durch folgende Textstelle aufgezeigt werden kann:

> „Sie berichtet weiter „Sie sagt auch, er braucht Spielfreunde, aber ich kenne nicht viele Deutsche“, Mareike nickt und antwortet „Ja und er ist auch so schüchtern“. Mutter 4 nickt wieder, blickt zu ihrem älteren, spielenden Kind und sagt „Ich kann ihm nicht helfen, ich kann nicht richtiges Deutsch und er braucht richtiges Deutsch“. Mareike sieht weiterhin Mutter 4 an, nickt und sagt „Ja, da ist es gut, dass er im Kindergarten ist“. Mutter 4 nickt und erzählt, dass die Logopädin gesagt habe, dass er zum Sport soll und dass es das auch in [Ort] einmal die Woche gäbe. Mareike nickt und sagt, dass das eine gute Idee sei.“ (Protokoll 4: 3, Z. 73-80).

Die Unterkategorie drei *Deutungsmacht im Raum akzeptierende Mutter* beinhaltet eine Positionierung und wurde insgesamt neunmal im Material kodiert. Hierbei handelt es sich um die Erwartung, dass die aufgestellten Regeln, Strukturen und Materialien nur mit und durch die Fachkraft aufgestellt respektive freigegeben werden können und diese von den Müttern akzeptiert und erfüllt wird. Daher wurde die Positionierung mit *Wenn wir euch auf etwas hinweisen, dann müsst ihr es einhalten* entwickelt, welche durch folgendes Beispiel illustriert wird:

„Kurz darauf steht Mutter 4 auf und fragt Mareike, ob sie ein Fenster öffnen dürfe, was von dieser bejaht wird. Mutter 4 geht zum Fenster und kippt dieses, während Mareike aufsteht, in ihre Richtung geht und sagt, dass sie es auch ganz öffnen können, aber dass sie dann mit den Ecken des Fensters aufpassen müssten. Mutter 4 bleibt am Fenster stehen und hält ihre Hand auf die Ecke, woraufhin Mareike nickt und sagt „ja, so ist gut". Währenddessen blicken Mutter 3 und Nadja gemeinsam in ein Handy und reden in [Sprache]." (Protokoll 2: 7, Z. 218-224).

In der Unterkategorie vier *Sekundärangesprochene Mutter* konnten zwei Positionierungen verortet und im Material fünfmal kodiert werden. Das Angebot des Kurses durch die Fachkräfte richtete sich vorrangig an die Kinder der Mütter und nicht direkt an letztere. Bezüglich des Sprachangebots an die Kinder konnten die Mütter daran teilhaben, wenn sie selbst aktiv wurden. Dies wurde durch die Positionierung *Unser Sprachangebot richtet sich an die Kinder, aber ihr könnt es auch für euch einfordern* angegeben, im Material zweimal kodiert und ebenfalls in diesem Ankerbeispiel deutlich:

„Mareike geht aus dem Raum und kommt kurz darauf mit einem Wimmelbilderbuch zurück. Sie setzt sich auf eine Matte zu drei Kindern und schlägt das Buch auf. Sie sagt zu den Kindern: „Wollen wir mal gucken, welche Fahrzeuge wir finden?". Die zweite und die dritte Mutter sitzen ganz in der Nähe, blicken herüber, wirken interessiert und rutschen näher heran. Ein Kind zeigt auf ein Auto und Mareike sagt: „Ja, ein Auto, super!". Die zweite Mutter zeigt auf ein Haus und sagt: „Und das ist ein Haus.". Mareike sagt daraufhin: „Ja, aber wir suchen jetzt gerade Fahrzeuge, also alles, was fahren kann" und macht dabei eine Handbewegung in der Luft, als würde sie ein Lenkrad umfassen und damit lenken. Die Mutter nickt. Die dritte Mutter zeigt auf ein Bild und fragt Mareike: „Wie heißt das in Deutsch?". Mareike sagt: „Das ist ein Heißluftballon" und die Mutter sagt daraufhin fragend: „Heiß-luft-?", Mareike wiederholt langsam und gedehnt: „Heiß-luft-ballon". Sie zeigt auf ein Bild an der Wand und sagt „Ballon, ja?", die Mutter nickt. Mareike sagt „heiß" und fächelt sich mit den Händen Luft zu, „Luft" macht ein Pustegeräusch und zeigt auf ihren Mund, der von der Maske bedeckt wird, „Ballon" und zeigt erneut auf den Ballon an der Wand. Die Mutter nickt erneut." (Protokoll 1: 4f., Z. 119-134).

Das allgemeine Angebot des Kurses wurde mit der Positionierung *Unser Angebot richtet sich an die Kinder und nicht an euch* erfasst und insgesamt dreimal kodiert. Anhand des nachfolgenden Beispiels wird deutlich, dass die Mütter nicht zu den Hauptadressat*innen des Kurses zählen:

"Die Gruppenleitungen und die Eltern werden in dem Lied nicht begrüßt." (Protokoll 3: 3, Z. 79-80).

Unterkategorie fünf wurde als *Verantwortliche für ihre Kinder* betitelt und erfasst zwei Positionierungen, welche dreimal kodiert wurden. Die Unterkategorie benennt die Mütter aus Sicht der Fachkräfte als Verantwortliche für ihre Kinder und dessen Handeln sowie ihr Verhalten im Kursgeschehen. Dies wurde durch die erste Positionierung erfasst: *Ihr seid (für eure Kinder) primärverantwortlich, aber ihr müsst lernen wie es hier geht*. Die Positionierung erfasst ebenfalls die Wahrnehmung der Fachkraft als strukturierendes Element.
Dies wurde zweimal kodiert wie in diesem Beispiel:

> „Nadja geht derweil auf die erste Mutter zu, zeigt auf ihr jüngstes Kind, welches mit einem Keks in der Hand durch den Raum läuft und sagt: „Den Keks muss er aber am Tisch draußen essen!“ und macht dabei eine Handbewegung Richtung Eingangsbereich. Die Mutter nickt, nimmt das Kind an die Hand und bringt es in den Eingangsbereich an einen kleinen Tisch.“ (Protokoll 1: 4, Z. 113-117).

Die zweite Positionierung *Ihr seid weiterhin für eure Kinder primärverantwortlich* bestärkt den Punkt der Verantwortlichkeit für die Kinder insgesamt und erfasst Textstellen, aus denen deutlich wird, dass sich die Fachkräfte beispielsweise nicht in die Erziehung sowie Erziehungsmethoden der Mütter einmischen, konnte einmal im Material kodiert und anhand folgenden Beispiels dargestellt werden:

> „Mutter 1 nimmt das jüngere Kind daraufhin hoch, setzt es einmal in das Regal, hält es dabei aber fest und behält es dann im Arm, während sie mit dem anderem Arm weiterhin versucht einen Turm mit den anderen Kindern zu bauen. Mareike beobachtet die Situation die ganze Zeit. Nadja geht zu Mareike und sagt daraufhin „mal gucken, dass wir [Name jüngeres Kind Mutter 1] irgendwie beschäftigt kriegen“, holt drei kleine Bälle und beginnt dann mit dem Kind zu spielen.“ (Protokoll 2: 7, Z. 231-236).

Expertin stellt die Unterkategorie sechs mit einer Positionierung und in toto fünf Kodierungen dar. Hierbei geht es um die Wahrnehmung der Mütter als Wissende über ihre Kinder, welche Informationen zu ihnen haben, über die die Fachkräfte nicht verfügen und diese nur durch die Mütter erhalten können. Daher wurde die Positionierung *Ihr seid die Eltern, daher habt ihr Wissen, das wir nicht haben* aufgestellt und kann mit folgendem Beispiel veranschaulicht werden, indem eine Mutter beispielsweise die Aussagen ihres Kindes richtig stellt:

> „Mareike guckt sich gemeinsam mit dem älteren Kind ein Buch an, sie sitzen dabei nebeneinander auf einer Bank, die an einer Wand steht. Mutter 4 blickt dabei zu den beiden herüber und sitzt weiterhin auf der Matte. Nacheinander benennt das ältere Kind Dinge aus dem Buch und betont mit der Stimme den Artikel: „das Taxi“. Mareike sagt dazu „das weißt du auch schon? Super!“. Das ältere Kind spricht weiter: „das Straße, das Bus“. Mareike sagt nichts dazu, aber Mutter 4 sagt laut „der Bus!“. Mareike beginnt langsam den Text im Buch vorzulesen. Das ältere Kind wiederholt daraufhin „die Bushaltestelle“. Mareike nickt und fragt das ältere Kind, ob es schon mal Bus gefahren sei, was dieses verneint. Mutter 4 sagt: „Doch, du bist schon viel Bus gefahren! Aber nicht heute“. Mareike sieht nicht zu Mutter 4, sondern weiterhin zu dem älteren Kind neben sich und sagt „heute bist du nicht mit dem Bus gefahren, aber sonst schon, nä?“. Mutter 4 sagt dazu „der dachte heute“. (Protokoll 4: 7f., Z. 134-146).

3.6.1.5 Wahrheiten

Die Kategorien der Wahrheiten wurden auf der Grundlage der im Feld getätigten Beobachtungen überkategorial gebildet, weshalb jene zusätzlich zum Kategoriensystem der Fremd- und Selbstpositionierungen aufgeführt werden. Dennoch können die einzelnen Wahrheiten in Textstellen der einzelnen Beobachtungsprotokolle kodiert werden. Insgesamt wurden acht Wahrheiten erstellt, die im Folgenden dargestellt und mit kodierten Beispielen versehen werden.

Die erste Wahrheit *Migrations- und Fluchterfahrung sind gleich zu behandeln* wird kodiert, wenn aus den Beobachtungsprotokollen ersichtlich wird, dass die Migrations- und Fluchter-

fahrungen von den teilgenommenen Personen gleichgesetzt und demnach nicht getrennt voneinander betrachtet werden, obwohl die Begrifflichkeiten Migration und Flucht zwei verschiedene Bedeutungen innehaben. Jene Wahrheit wird anhand des folgenden Beispiels verdeutlicht:

> „[…] dass sie beide auch noch am Vormittag Eltern-Kind-Kurs für Eltern mit 1-3-jährigen Kindern anbieten, „aber dann ähm na für Eltern halt ohne Migrationshintergrund“ (Protokoll 1: 1, Z. 14ff.).

Mit der zweiten Wahrheit *Die deutsche Sprache zu lernen ist (für die Integration) sehr wichtig* werden alle Handlungen und Äußerungen kodiert, die die Relevanz des Deutschlernens fokussieren. Neben der generellen Relevanz die deutsche Sprache zu lernen, damit die Eltern und Kinder sich auch außerhalb der Familie verständigen können, umfasst die zweite Wahrheit auch die Bedeutung des Lernens der deutschen Sprache für die Integration in Deutschland. Die Kodierungen können sich auf Aussagen beziehen, bei denen explizit über die Relevanz gesprochen wird, aber auch auf Textstellen, in denen jene nur indirekt thematisiert wird, wie zum Beispiel durch die Inanspruchnahme eines Sprachangebotes. Wahrheit zwei wird unter anderem in folgender Situation kodiert:

> „Mareike sagt daraufhin zu Mutter 4 „das ist doch gut, dann kannst du dich besser konzentrieren, auf deinen Deutschkurs“. Die Mutter bejaht dies und erzählt von dem Kurs.“ (Protokoll 3: 2f., Z. 67ff.).

Anhand der dritten Wahrheit *Im Eltern-Kind-Kurs als Familienangebot sind Eltern lediglich Sekundärangesprochene* wird ersichtlich gemacht, dass sich Angebote, die durch die Fachkräfte im Rahmen des Eltern-Kind-Kurses realisiert werden, primär die Kinder adressiert und die Eltern dementsprechend als Sekundärangesprochene gesehen werden. Bei dieser Wahrheit ist davon auszugehen, dass die Adressierung der Eltern hauptsächlich durch die Aussagen oder Handlungen der Fachkräfte erfolgt, dennoch sind auch Passagen der Protokolle von Interesse, bei denen sich die Eltern selbst als Sekundärangesprochene positionieren oder die Nebenadressierung anerkennen respektive hinnehmen. Beispielhaft wurde diese Wahrheit in folgender Textstelle kodiert:

> „Mareike geht aus dem Raum und kommt kurz darauf mit einem Wimmelbilderbuch zurück. Sie setzt sich auf eine Matte zu drei Kindern und schlägt das Buch auf. Sie sagt zu den Kindern: „Wollen wir mal gucken, welche Fahrzeuge wir finden?“ (Protokoll 1: 4f., Z. 119f.).

Es ist wichtig, dass sich alle an die Regeln halten lautet die Bezeichnung der vierten Wahrheit. Die Kodierungen erfolgen bei jener dann, wenn Äußerungen oder Handlungen der beobachteten Personen darauf schließen lassen, dass das Einhalten von Regeln innerhalb des Kurses zu beachten ist. Die Wahrheit bezieht sich auf alle teilnehmenden Personen, also die Fachkräfte, die Mütter und die Kinder. Des Weiteren umfasst jene nicht nur Regeln, die spezifisch

für den Eltern-Kind-Kurs verfasst wurden, sondern auch allgemeine, in der Gesellschaft existierende Regeln und Normen, die das Miteinander bestimmen. Hierunter werden zum Beispiel Gesprächsregeln gefasst. Wahrheit vier wurde unter anderem wie folgt kodiert:

> „Mareike wendet sich zu Mutter 1 und bittet sie, den Mund-Nasen-Schutz aufzusetzen, woraufhin Mutter 1 ihre Maske aufsetzt.“ (Protokoll 3: 3, Z. 72ff.).

Die fünfte Wahrheit *Die deutsche Kultur zu lernen ist (für die Integration) sehr wichtig* wird dann kodiert, wenn ersichtlich wird, dass das Erlernen der deutschen Kultur durch die beobachteten Personen als wichtig empfunden wird. Das Empfinden kann sich in expliziten oder andeutenden Äußerungen aller Teilnehmenden erkennen lassen, in denen die Relevanz um die deutsche Kultur sichtbar wird. Zudem kann das Empfinden in den Handlungen der Mütter kodiert werden, bei denen zum Beispiel eine Übernahme der deutschen Kultur erkennbar ist. Weitere wichtige Textstellen kodieren zusätzlich die Bedeutung, die das Lernen der deutschen Kultur übernimmt, um sich (erfolgreich) integrieren zu können. Diese Wahrheit findet sich in dem folgenden Textausschnitt:

> „Mutter 1 nickt und zeigt auf den Adventskranz, der auf dem Tisch steht und sagt: „Habe ich in Wohnung. Das ist für Advent?“ Nadja bejaht dies und redet mit Mutter 3 auf [Sprache]. Mutter 1 setzt sich an den Tisch und fängt mit ihrem jüngsten Kind an, Weihnachtsbaumschmuck zu basteln. Während des Bastelns fragt Nadja Mutter 1: „Do you have a tree?“ Mutter 1 antwortet: „Ja. Auch in [Land]. Ich liebe Christmas.“ (Protokoll 3: 4, Z. 112-116).

Mittels der im Feld hergestellten sechsten Wahrheit, *Sprache und Teilhabe sind nicht voneinander zu trennen, wird der* Zusammenhang zwischen dem Beherrschen der deutschen Sprache und der Teilhabe betont. Genauer wird hiermit beschrieben, dass die Teilhabe an einer Gesellschaft durch die Kenntnis der jeweiligen Sprache bedingt wird und andersherum die Teilhabe an einer Gesellschaft das Erlenen einer Sprache erleichtern kann. Beide bedingen sich demzufolge gegenseitig und können nicht voneinander getrennt werden. Verdeutlicht wird dies durch folgende Zeilen:

> „Die Logopädin habe außerdem gesagt, dass das Kind von Mutter 4 viel verstehe, jedoch nicht so viel erzähle. Weiter habe die Logopädin vorgeschlagen, dass das Kind Spielfreunde brauche. Hierzu äußert Mutter 4: „Ich kenne nicht viele Deutsche.“ (Protokoll 5: 2, Z. 51f.).

Wahrheit sieben wird mit dem folgenden Titel benannt *Es gibt sichere und unsichere Länder, Deutschland ist sicher*. Deren Kodierung wird dann vorgenommen, wenn zwischen Ländern unterschieden wird, in denen die Einschätzung erfolgt, dass das Leben sicher oder unsicher ist. Ergänzt wird die Beurteilung dadurch, dass Deutschland zu den Ländern gehört, in denen das Leben sicher ist. Es werden demnach sowohl Situationen kodiert, in denen eine Beurteilung der Sicherheit bestimmter Länder erfolgt, als auch Situationen, in denen zusätzlich thematisiert wird, dass Deutschland zu den Ländern gehört, in denen ein sicheres und gutes Leben möglich ist. Ein Beispiel findet sich in Protokoll vier:

> „Nachdem Mutter 4 von [Einwanderungsland] erzählt hat, sagt Mareike: „Schön. Wenigstens eine Schwester, der es gut geht.“ Mutter 4 bejaht dies und nickt. Sie erzählt daraufhin von ihrer anderen Schwester, die nur wenig Essen habe und demnach nur zweimal am Tag essen könne.“ (Protokoll 5: 5., Z. 140ff.).

Die letzte, im Feld hergestellte Wahrheit lautet *Das (deutsche) System bleibt, wie es ist*, bei der Kodierungen vorgenommen werden, wenn das deutsche System als sich nicht verändernd zeigt und bestimmte Begebenheiten aus diesem Grund akzeptiert sowie angenommen werden müssen. Die achte Wahrheit wird anhand einer gesamten Situation und demnach nicht anhand einer einzelnen Textstelle kodiert. Bei jener Situation geht es um ein Weihnachtsangebot, das mit den Müttern einige Wochen vor Weihnachten durchgeführt wird (vgl. Protokoll 3: 4, Z. 102-125).

3.6.1.6 Sprechpositionen

In den Beobachtungsprotokollen konnten insgesamt drei Sprechpositionen erarbeitet werden, durch die deutlich wird, aus welchen Positionen die teilnehmenden Fachkräfte und Mütter des Eltern-Kind-Kurses innerhalb der Wissensordnungen sprechen. Die Sprechpositionen werden nachfolgend definiert und durch Beispiele ergänzt, durch die die jeweiligen Positionen in den Protokollen ersichtlich wurden.

Die erste Sprechposition *Fachkräfte als Fachkräfte* fokussiert sich auf die beiden Mitarbeiterinnen der Familienbildungsstätte, die das beobachtete Kursangebot leiten. Die Position wird kodiert, wenn jene aus der Rolle der pädagogischen Fachkraft sprechen. Es sind unter anderem Textstellen von Interesse, bei denen über die Gestaltung des Angebotes gesprochen oder durch fachliches Expert*innenwissen Situationen eingeschätzt werden, die die Kinder betreffen. Letzteres wird zum Beispiel in Protokoll zwei deutlich:

> „Nadja geht zu Mareike und sagt daraufhin „mal gucken, dass wir [Name jüngeres Kind Mutter 1] irgendwie beschäftigt kriegen“, holt drei kleine Bälle und beginnt dann mit dem Kind zu spielen.“ (Protokoll 2: 7, Z. 234ff.).

Mit der zweiten Sprechposition *Fachkräfte als Mütter* werden ebenfalls die Fachkräfte fokussiert, wobei sich jedoch die Position verändert, aus der gesprochen wird. In jener sprechen die Fachkräfte nicht mehr aus ihrer institutionalisierten Rolle der pädagogischen Fachkraft, sondern nehmen eine private Rolle als Mutter ein. Für die Kodierung sind demnach Handlungen oder Äußerungen von Interesse, bei denen die Fachkräfte aus der Sicht einer Mutter sprechen oder von ihrem eigenen Muttersein berichten. Die Sprechposition wurde unter anderem folgend kodiert:

> „Mareike sagt daraufhin „Ja, im Winter ist die Luft trocken durch die Heizung“ und fragt Mutter 4 „Hast du Wasser für ihn am Bett? Vielleicht hilft ihm das.“. Mutter 4 verneint dies und Mareike erzählt von ihren Kindern und dass sie ihnen immer Wasser zum Trinken ans Bett stellt.“ (Protokoll 2: 3, Z. 87-90).

Mütter als Mütter lautet die dritte und letzte Sprechposition, die kodiert wird, wenn die am Kurs teilnehmenden Mütter aus der Rolle einer Mutter sprechen oder handeln. Die Position wird

ersichtlich, indem die Mütter zum Beispiel von den Terminen ihrer Kinder sprechen oder sie im Rahmen des Kurses aufgrund von eigens empfundenem Fehlverhalten ermahnen. Ein Beispiel zeigt sich in Protokoll drei:

> „Sie [Mutter 4] erzählt außerdem, dass ihr ältestes Kind wieder mutiger auf dem Spielplatz sei. Danach berichtet sie von dem Logopädiebesuch ihres ältesten Kindes.“ (Protokoll 3: 2, Z. 50f.).

3.6.2 Interpretation der Ergebnisse

Bei der Interpretation der Ergebnisse wurden einerseits die Macht-Wissen-Komplexe im beobachteten Eltern-Kind-Kurs herausgearbeitet, die sich durch die Verknüpfung der Selbst- und Fremdpositionierungen der Fachkräfte und der Mütter ergeben und andererseits die entwickelten Wahrheiten mit den anderen Ergebnissen in Verbindung gesetzt und somit legitimiert.

3.6.2.1 Macht-Wissen-Komplexe

Nachfolgend werden die zuvor in Kapitel 3.6.1 vorgestellten Ergebnisse ausgewertet, miteinander verknüpft und interpretiert, um somit diverse Macht-Wissen-Komplexe im beobachteten Eltern-Kind-Kurs aufzudecken.

Zunächst kann festgehalten werden, dass sich einige Ober- sowie darin enthaltene Unterkategorien als besonders bedeutsam herausgestellt haben. Diese Kategorien wurden zum einen quantitativ häufiger kodiert und zum anderen vor allem als besonders bedeutsam empfunden, da sie sich durch viele als stark eingestufte Ankerbeispiele belegen sowie mit anderen wichtigen Kategorien verbinden lassen.

Dies betrifft in Oberkategorie 1 *Selbstpositionierung der Fachkräfte* fünf von insgesamt acht Unterkategorien: Unterkategorie 2 *Unterstützerin*, Unterkategorie 3 *Informationsberechtigte*, Unterkategorie 4 *Inhaberin von Deutungsmacht im Raum*, Unterkategorie 5 *Wissende Fachkraft* und Unterkategorie 6 *Vertrauensperson für die Eltern*.

In Oberkategorie 2 *Selbstpositionierung der Mütter* sind das sechs von insgesamt elf Unterkategorien: Unterkategorie 1 *Unwissende Mutter*, Unterkategorie 2 *Um Wichtigkeit des Spracherwerbs wissende Mutter*, Unterkategorie 3 *Deutungsmacht im Raum akzeptierende Mutter*, Unterkategorie 5 *Informationspreisgeberin*, Unterkategorie 6 *Verantwortliche für ihre Kinder* und Unterkategorie 8 *Vertrauende Mutter*.

In Oberkategorie 3 *Fremdpositionierung der Fachkräfte (durch die Mütter)* sind das zwei von zwei Unterkategorien: Unterkategorie 1 *Wissende Fachkraft* und Unterkategorie 2 *Vertrauensperson für die Eltern.*

In Oberkategorie 4 *Fremdpositionierungen der Mütter (durch die Fachkräfte)* betrifft das zwei von insgesamt sechs Unterkategorien: Unterkategorie 2 *Unterstützungsbedürftige Mutter* und Unterkategorie 3 *Deutungsmacht im Raum akzeptierende Mutter*.

So positionieren sich die Fachkräfte durch Unterkategorie 6 selbst als Vertrauensperson und werden von den Müttern durch die Selbstpositionierung jener in Unterkategorie 8 ebenfalls als

solche positioniert, indem sie den Fachkräften private Dinge anvertrauen und offen über persönliche Probleme oder die von Freunden und Familien sprechen. Zudem wird dies durch die Fremdpositionierung der Fachkräfte in Unterkategorie 2 *Vertrauensperson für die Eltern* deutlich. Die Fachkräfte werden hier als Zuhörende und Interessierte positioniert: *Ihr hört uns zu und wir können euch alles anvertrauen, weil ihr euch für uns interessiert*. Die Fachkräfte wirken in persönlichen Gesprächen sehr interessiert, stellen entweder direkte Nachfragen oder beginnen ein Gespräch durch gezielte Fragen, was Interesse an den Müttern als Personen, aber auch an deren Familien und Situationen signalisiert. Die Mütter gehen auch von sich aus auf die Fachkräfte zu, erzählen beispielsweise von Erfolgen im Sprachkurs oder bei der Arbeitssuche und von anstehenden oder bereits vergangenen Arztbesuchen sowie der Sorgen diesbezüglich (vgl. bspw. Protokoll 2: 3, Z. 74-98; Protokoll 2: 6, Z. 172-188). Dementsprechend kann als Macht-Wissen-Komplex festgehalten werden, dass die Fachkräfte als Vertrauenspersonen sowie Ansprechpartner*innen für die Mütter gelten.

Zudem positionieren sich die Fachkräfte durch Unterkategorie 5 *Wissende Fachkraft* insoweit selbst, indem sie sich in bestimmten Bereichen einen empfundenen Wissensvorsprung gegenüber den Müttern zuschreiben. Dies zeigt sich darin, dass die Fachkräfte in Bereichen, die sowohl die Kinder als auch die Mütter selbst betreffen, Empfehlungen, Ratschläge oder Einschätzungen sowie Bewertungen vornehmen, beispielsweise indem sie einschätzen, dass das Kind nicht verletzt ist, sondern nur spielt (vgl. Protokoll 2: 1f., Z. 35-39) oder dass Mutter 1 zwar durch ihre neue Arbeitsstelle noch nicht viel verdient, aber es gut sei, dass sie erstmal arbeiten würde und der Verdienst vielleicht bald ansteigt (vgl. Protokoll 2: 6, Z. 172-188). Die Mütter positionieren sich gleichermaßen selbst, indem sie sich selbst durch Unterkategorie 1 *Unwissende Mutter* einen entsprechenden Wissensrückstand in einigen Bereichen zuschreiben. Diese Bereiche, in denen die Mütter offenbar einen empfundenen Wissensrückstand verspüren, umfassen teilweise die eigenen Kinder, beispielsweise als Mutter 3 die Fachkraft um eine Einschätzung der Lesefähigkeiten ihres ältesten Kindes bittet (vgl. Protokoll 1: 3, Z. 96-100) oder die eigenen Deutschkenntnisse, indem sie sich gemäß der Positionierung *Wir können noch nicht so gut Deutsch, aber wir wissen, dass es wichtig ist, dass wir es lernen* verhalten, indem sie Interesse am Deutsch lernen zeigen und insbesondere durch den sprachlichen Wissensvorsprung der Fachkräfte profitieren und die eigenen Erkenntnisse verbessern, beispielsweise in jeder Situation mit den Wimmelbilderbüchern (vgl. beispielsweise Protokoll 1: 4f., Z. 119-134). Mit diesen beiden Selbstpositionierungen kann zudem die Fremdpositionierung der Fachkräfte (durch die Mütter) verknüpft werden, indem die Mütter den Fachkräften eben jenen Wissensvorsprung zuschreiben und anerkennen, da die Mütter die Fachkräfte auf pädagogischer Ebene um Rat oder gezielt nach deutschen Begriffen auf sprachlicher Ebene fragen (vgl. beispielsweise Protokoll 3: 5, Z. 151-153; Protokoll 5: 4, Z. 116f.). Werden alle

stark gewichteten und quantitativ häufig kodierten Kategorien und darin enthaltene Positionierungen miteinander in Verbindung gesetzt, kann als Macht-Wissen-Komplex geschlussfolgert werden, dass die Fachkräfte gegenüber den Müttern einen gewissen Wissensvorsprung innehaben.

Des Weiteren kann durch die Unterkategorie 2 *Unterstützerin* eine Selbstpositionierung der Fachkräfte wahrgenommen werden, in der sie sich selbst als Unterstützerinnen gegenüber den Müttern positionieren. Dies beinhaltet einerseits die Unterstützung beim Spracherwerb der Kinder, indem sie gezielte Sprachangebote geben (vgl. Protokoll 4: 7f., Z. 134-146), andererseits die Unterstützung in allen Bereichen, in denen die Fachkräfte bemerken, dass die Mütter Hilfe benötigen könnten, beispielsweise durch gezielte Nachfragen (vgl. Protokoll 1: 4f., Z. 119-134) sowie letztlich eine Unterstützungsfunktion hinsichtlich einer Bestärkung in Dingen, die die Mütter entweder in Augen der Fachkräfte gut gemacht haben oder auf die die Mütter selber stolz sind (vgl. Protokoll 2: 7, Z. 218-224). Damit einhergehend wurde eine den Müttern durch eine Fremdpositionierung in Unterkategorie 2 zugeschriebene Unterstützungsbedürftigkeit durch Verhalten oder Äußerungen der Fachkräfte deutlich. Dies bezieht sich unter anderem auf verschiedene Ebenen bezüglich der deutschen Sprache sowie Situationen, in denen die Mütter Dinge vermeintlich nicht einschätzen können und auf die besondere Lebenssituation als Fluchterfahrene respektive Zugewanderte. Aus den Ausführungen wird an dieser Stelle bereits deutlich, dass sich auch zwischen den Unterkategorien *Unterstützungsbedürftige Mutter* und *Unterstützerin* Querverbindungen zu den Unterkategorien *Wissende Fachkraft* sowie *Unwissende Mutter* herstellen lassen, da einige Positionierungen hinsichtlich der Unterstützungsfunktion und Unterstützungsbedürftigkeit nur entstehen, da sie durch den Vorsprung oder Rückstand von Wissen bedingt werden und diesen zu überwinden versuchen. Beispielsweise verdeutlichen die Positionierungen *Ihr könnt manches nicht einschätzen, wir schon, daher braucht ihr unsere Unterstützung* und *Ihr könnt noch nicht gut genug Deutsch, deshalb sprechen wir mit euch auf einer anderen Sprache*, dass die (zugeschriebene) Unterstützungsbedürftigkeit der Mütter aufgrund von einem empfundenen Wissensrückstand der Mütter zustande kommt, indem sie bedingt durch den (empfundenen) Wissensvorsprung der Fachkräfte Unterstützung erfahren und somit davon profitieren sowie Hilfe und Unterstützung erfahren. Zusammengefasst kann als Macht-Wissen-Komplex geschlussfolgert werden, dass die Fachkräfte eine Unterstützungsfunktion innehaben, da die Mütter unterstützungsbedürftig sind und dass dies durch den gewissen Wissensvorsprung der Fachkräfte gegenüber den Müttern bedingt wird, der beispielsweise pädagogisches und sprachliches Wissen umfasst.

Außerdem wird offenbar von den Fachkräften durch eine Selbstpositionierung (in Unterkategorie 3) eine vollständige Offenlegung von Informationen seitens der Mütter erwartet, welcher von denen auch bereitwillig (durch Unterkategorie 5) nachgekommen wird, indem die Mütter den Fachkräften alle Informationen, die sie selbst, ihre Kinder, Familie oder sogar Freunde

betreffend, mitteilen. Die Mütter erzählen von Arztterminen der Kinder (vgl. bspw. Protokoll 2: 3, Z. 74-98; Protokoll 3: 1, Z. 20-23), von Freunden (vgl. bspw. Protokoll 4: 3, Z. 99-102) oder über die Lebenssituation von Familienmitgliedern (vgl. bspw. Protokoll 5: 4f., Z. 131-147). Deutlich wird in dieser Selbstpositionierung der Fachkräfte, dass sie erst einmal die Offenlegung aller Informationen erwarten, um anschließend eigenständig selektieren zu können, worauf sie eingehen, was sie weiter erfragen oder was mit der anderen Fachkraft teilen möchten: *Ihr erzählt uns alles, aber wir entscheiden, was wichtig ist.* Beispielsweise erzählt eine Fachkraft von der Trennungssituation einer Mutter nach einem Gespräch unter vier Augen mit dieser, lässt aber viele weitere Informationen aus diesem Gespräch weg, weshalb die Fachkraft vermutlich entschieden hat, dass diese ausgewählte Information eine wichtige ist, die auch die andere Fachkraft erhalten sollte (vgl. Protokoll 1: 2, Z. 52-54). Insbesondere mit der Selbstpositionierung der Bereitwilligen Offenlegung von Informationen seitens der Mütter (Unterkategorie 5) besteht eine Querverbindung zu der Selbstpositionierung der Mütter, in der die Fachkräfte als Vertrauenspersonen wahrgenommen werden (Unterkategorie 8) sowie zu der Fremdpositionierung der Fachkräfte (durch die Mütter) in Unterkategorie 2 *Vertrauensperson für die Eltern*. Ohne diese vertrauensvolle Beziehung und das Gefühl, dass die Mütter den Fachkräften trotz institutioneller Rolle tatsächlich alles noch so Private anvertrauen können, wäre eine in dieser Form ausgeprägte, Informationspreisgabe seitens der Mütter vielleicht weniger gegeben. Eine weitere Möglichkeit wäre jedoch, dass die Fachkräfte insbesondere bedingt durch die institutionelle Rolle als Fachkraft im deutschen System in einer von den Müttern wahrgenommenen Rolle sind, von der (eventuell bedingt durch zuvor Erlebtes) erwartet wird, dass sämtliche Informationen offengelegt werden müssen. Da jedoch die Mütter das Gespräch stetig von sich aus beginnen und suchen sowie nicht ausschließlich auf Nachfragen der Fachkräfte reagieren und antworten, liegt in diesem Fall nahe, dass die Unterkategorien *Vertrauensperson für die Eltern* und *Vertrauende Mutter* mit der bereitwilligen Offenlegung eng verknüpft sind. Auffällig bei den Unterkategorien zur Informationsoffenlegung ist, dass diese einseitig sind. Das bedeutet, dass die Fachkräfte von den Müttern eine Offenlegung erwarten, diese jener auch bereitwillig nachkommen, dass aber die Mütter gegenüber den Fachkräften keine solche Erwartungshaltung innehaben und die Fachkräfte über sich persönlich selten bis gar nichts preisgeben. Es konnte lediglich beim Wechsel der Sprechpositionen seitens der Fachkräfte beobachtet werden, dass sie wenige und begrenzte persönliche Informationen mit den Müttern teilen, nämlich solche, die die eigenen Kinder betrafen, die Fachkräfte nahmen also die Sprechposition als Mutter ein (vgl. bspw. Protokoll 2: 3, Z. 74-98). Dies geschah jedoch augenscheinlich nicht dadurch, dass die Fachkräfte gerne Informationen per se offenlegen wollten, sondern dass sie einen empfundenen Wissensvorsprung sowie eine Unterstützungsbedürftigkeit respektive einen Hilfebedarf der Mütter wahrnahmen und auf diesen durch die gezielte Preisgabe von persönlichen Erfahrungen reagierten. Zusammengefasst kann aus

diesen Querverbindungen als Macht-Wissen-Komplex festgehalten werden, dass eine vollständige Offenlegung von Informationen seitens der Mütter erwartet, dieser auch bereitwillig nachgekommen wird und dass es beim Austausch persönlicher Informationen primär einseitig verläuft, nämlich Offenlegung von Seiten der Mütter an die Fachkräfte.

Des Weiteren besteht eine enge Verknüpfung zwischen allen Unterkategorien, die die Deutungsmacht im Raum thematisieren. Das betrifft zum einen die Unterkategorie 4 in den Selbstpositionierungen der Fachkräfte, *Inhaberin von Deutungsmacht im Raum*, welche in sämtlichen Situationen kodiert wurde, in denen deutlich wurde, dass die Fachkräfte die Deutungsmacht im Raum innehaben und somit Regeln sowie Strukturen im Raum und hinsichtlich des Kurses vorgeben. So geben sie beispielsweise vor, was als gefährlich gilt (vgl. Protokoll 1: 5, Z. 164-166), wo gegessen werden darf (vgl. Protokoll 1: 4, Z. 113-117) und dass von den Erwachsenen während des Kurses ein Mund-Nasen-Schutz getragen werden muss (vgl. Protokoll 2: 4, Z. 116-121; Protokoll 3: 3, Z. 71-76), aber auch welche Aktivitäten und Angebote durchgeführt werden (vgl. bspw. Protokoll 1: 4f., Z. 119-134) oder wann aufgeräumt wird (vgl. bspw. Protokoll 1: 5, Z. 158f.). Zum anderen werden die Mütter in der Unterkategorie 3 *Deutungsmacht im Raum akzeptierende Mutter* insoweit durch die Fachkräfte fremdpositioniert, dass die Fachkräfte voraussetzen, dass sich die Mütter an die vorgegebenen Regeln und Strukturen halten und akzeptieren, dass die Fachkräfte und nicht die Mütter die Deutungsmacht im Raum innehaben: *Wenn wir euch auf etwas hinweisen, dann müsst ihr es einhalten.* Damit verknüpft ist dementsprechend die Unterkategorie 3 *Deutungsmacht im Raum akzeptierende Mutter,* mit der die Mütter sich selbst positionieren und akzeptieren, dass die Deutungsmacht im Raum bei den Fachkräften liegt. Dies zeigt sich einerseits dadurch, dass die Mütter sich an Hinweise halten, die sie von den Fachkräften erhalten, unter anderem indem sie den Raum zum Essen verlassen, und andererseits zeigt es sich, indem die Mütter bei bestimmten Dingen um Erlaubnis fragen, beispielsweise ob das Fenster geöffnet werden darf (vgl. Protokoll 2: 7, Z. 218-224). Das bedeutet, dass für alle Beteiligten festgelegt scheint, wer die Deutungsmacht im Raum innehat, nämlich die Fachkräfte. Allerdings beschränkt sich diese Deutungsmacht tatsächlich auf den Raum und die im Kurs aufgestellten Regeln und Strukturen, da sich die Fachkräfte in die Erziehung der Kinder beispielsweise nicht einmischen. Diese Tatsache kann den Unterkategorien *Verantwortliche für ihre Kinder*, die einerseits innerhalb der Selbstpositionierung der Mütter in Unterkategorie 6 sowie andererseits in der Fremdpositionierung der Mütter durch die Fachkräfte in Unterkategorie 5 verankert ist, gegenübergestellt werden. In diesen Unterkategorien wird verdeutlicht, dass die Mütter für ihre Kinder und deren Handlungen primärverantwortlich sind und bleiben, auch wenn die Deutungsmacht im Raum bei den Fachkräften liegt. Die Mütter akzeptieren die Deutungsmacht im Raum der Fachkräfte, realisieren die vorgegeben Regeln und Strukturen und achten zum einen darauf, dass auch die Kinder dies tun und etwa nur an vorgegebenen Orten essen (vgl. bspw. Protokoll 1: 4, Z.

113-117) oder die Gesprächsregeln einhalten und auf Fragen antworten (vgl. Protokoll 2: 2f., Z. 67-73). Zum anderen beobachten die Fachkräfte die Erziehung und Handlungen der Mütter gegenüber den Kindern lediglich und greifen weder ein, noch bewerten sie solche Situationen, beispielsweise als eine Mutter ihr Kind davon abhalten möchte immer wieder den gebauten Turm zu zerstören, indem sie es in ein Regal setzt (vgl. Protokoll 2: 7, Z. 231-236). Das bedeutet, dass die Mütter für die Handlungen, die Erziehung und auch das Verhalten der Kinder primärverantwortlich bleiben. Aus diesen Querverbindungen kann dementsprechend als Macht-Wissen-Komplex geschlussfolgert werden, dass die Fachkräfte die Deutungsmacht im Raum innehaben, somit Regeln und Strukturen vorgeben, was von den Müttern akzeptiert und angenommen wird, dass diese aber gegenüber den Kindern primärverantwortlich bleiben.
Als eine letzte bedeutsame Unterkategorie in den Selbstpositionierungen der Mütter gilt Unterkategorie 2 *Um Wichtigkeit des Spracherwerbs wissende Mutter*. Dieses Wissen über die Wichtigkeit des erfolgreichen Spracherwerbs bezieht sich zum einen auf die Mütter persönlich, aber auch zum anderen auf den erfolgreichen Spracherwerb der Kinder. Die Mütter fragen beispielsweise bereitwillig nach verschiedenen Begriffen (vgl. bspw. Protokoll 2: 6f., Z. 192-210), rechtfertigen sich dafür, dass sie trotz mehreren Jahren in Deutschland noch nicht gut Deutsch sprechen (vgl. bspw. Protokoll 1: 4, Z. 104-106) oder erzählen sichtlich stolz vom Erreichen eines Sprachniveaus (vgl. bspw. Protokoll 2: 5, Z. 149-152). Des Weiteren erzählen sie vom Spracherwerb der eigenen Kinder, von Besuchen bei Logopäd*innen oder korrigieren die eigenen Kinder (vgl. bspw. Protokoll 5: 2, Z. 48-57; Protokoll 4: 7f., Z. 134-146). Diese Unterkategorie lässt sich zum einen mit der Unterkategorie 1 verknüpfen, in der sich die Mütter durch einen empfundenen Wissensrückstand selbst positionieren. Dadurch wird deutlich, dass sie sich bewusst sind, dass sie weiterhin die deutsche Sprache lernen und sich aneignen müssen, um diesen Wissensrückstand auszugleichen. Aber zum anderen lässt sich insbesondere durch das Bewusstsein über die Bedeutsamkeit des erfolgreichen Spracherwerbs diese Unterkategorie mit der Wahrheit 2 *Die deutsche Sprache zu lernen ist (für die Integration) sehr wichtig* verbinden, worauf in Kapitel 3.6.2.2 noch einmal genauer eingegangen wird.
Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass durch die Verknüpfung der 15 stärksten Unterkategorien aus allen Oberkategorien insgesamt fünf Macht-Wissen-Komplexe herausgearbeitet werden können, die Machtbeziehungen im beobachteten Eltern-Kind-Kurs beschreiben. So gelten die Fachkräfte als Vertrauenspersonen und Ansprechpartner*innen und haben gleichzeitig eine Unterstützungsfunktion inne, da die Mütter in verschiedenen Bereichen unterstützungsbedürftig sind. Dies lässt sich auch mit dem Macht-Wissen-Komplex verbinden, durch den deutlich wird, dass die Fachkräfte gegenüber den Müttern einen gewissen Wissensvorsprung innehaben. Zudem wird von den Fachkräften eine Offenlegung von sämtlichen Informationen seitens der Mütter erwartet, welcher diese bereitwillig nachkommen. Besonders

bedeutsam für die Machtbeziehung ist hier, dass diese Offenlegung von Informationen lediglich einseitig passiert und somit eine Art Hierarchiegefälle deutlich wird. Dieses wird zudem dadurch sichtbar, dass die Fachkräfte die Deutungsmacht im Raum innehaben, was von den Müttern bereitwillig akzeptiert wird. Die Grenzen des zuvor benannten Hierarchiegefälles und der damit verbundenen Machtbeziehung wird jedoch gleichsam insoweit deutlich, dass die Deutungsmacht sich auf den Raum sowie die damit verbundenen Regeln und Strukturen des Eltern-Kind-Kurses beschränkt und die Mütter gegenüber den Kindern primärverantwortlich bleiben.

3.6.2.2 Wahrheiten

Wie zuvor bereits ausgeführt, konnten mittels des Materials aus den Feldbeobachtungen insgesamt acht Wahrheiten überkategorial gebildet und teilweise zusätzlich anhand einiger Textstellen kodiert werden (s. Kapitel 3.6.1.5). Nachfolgend werden diese Wahrheiten mit Kategorien verbunden und somit gleichermaßen verdeutlicht, warum diese als *Wahrheit* gelten, also als die *eine* Deutungsmöglichkeit, die sich aktuell in diesem Eltern-Kind-Kurs durchgesetzt zu haben scheint und als gesetzt gilt.

Die erste Wahrheit, *Migrations- und Fluchterfahrung sind gleich zu behandeln,* wurde im Feld, wie bereits in Kapitel 3.6.1.5 ausgeführt, dadurch ersichtlich, dass von den Fachkräften zwischen den Begrifflichkeiten nicht differenziert respektive dass diese synonym behandelt werden. Dies kann insbesondere dadurch verdeutlicht werden, wenn der Internetauftritt des Kurses auf der Webseite aus einer Beobachtungsperspektive hinzugezogen wird. Dort wird der Kurs betitelt als Kurs „für Familien mit Flüchtlingshintergrund“ und wird im Informationstext weiter beschrieben mit „Um Schutz suchenden Familien (geflüchtete Familien) das Ankommen in unserem Landkreis zu erleichtern [...]“. Der Fokus im Internetauftritt und in der Bewerbung des Kurses, die somit online stattfindet, adressiert Eltern und Familien die Fluchterfahrungen gemacht haben. Wird diese Adressierung mit dem in Kapitel 3.6.1.5 aufgeführten Ankerbeispiel verglichen, wird deutlich, dass die Fachkraft die adressierten Eltern dieses Kurses jedoch als Eltern mit Migrationshintergrund versteht, da sie differenziert, dass sie zusätzlich zu diesem Kurs noch andere Kurse „für Eltern [...] ohne Migrationshintergrund“ (Protokoll 1: 1, Z. 14ff.) anbietet. Daraus wird geschlussfolgert, dass die Fachkräfte zwischen den Begrifflichkeiten Migrationserfahrung und Fluchterfahrung nicht unterscheiden und somit sowohl die Begrifflichkeiten als auch die damit gemeinten Personen gleich zu behandeln sind. Einschränkend kann ergänzt werden, dass diese Wahrheit lediglich an dieser Stelle deutlich wird, da die Thematik im weiteren Verlauf der Beobachtungen nicht erneut auftaucht. Diese nicht vorhandene Differenzierung wird als tiefgreifende Deutungsmöglichkeit des Personenkreises empfunden.

Die zweite Wahrheit, *Die deutsche Sprache zu lernen (ist für die Integration) sehr wichtig*, ist die quantitativ insgesamt am häufigsten kodierte Wahrheit. Hinzukommt, dass sie als sehr bedeutsam empfunden wird, da sie, wie in Kapitel 3.6.1.5 bereits näher ausgeführt, sowohl bei

direkten Handlungen und Äußerungen aller Beteiligten, die die Bedeutung oder das Deutschlernen hervorheben, als auch durch indirekte Thematisierungen, wie das Absolvieren von Sprachniveaus, relevant wird. Diese Wahrheit betrifft somit die Fachkräfte, die Mütter und die Kinder aus unterschiedlichen Perspektiven. Es beginnt damit, dass bereits im Flyer, den es zusätzlich als Printmedium zur Bewerbung des Eltern-Kind-Kurses gibt, die Bedeutung der Sprache hervorgehoben wird. Wird dieser, ebenfalls aus der Beobachtungsperspektive, hinzugezogen und mit den Beobachtungen im Kurs verknüpft, so wird Wahrheit 2 und die damit verbundene Bedeutung des Erwerbs der deutschen Sprache bestärkt. So ist im Flyer zunächst das Kürzel des Titels ausgeschrieben und bedeutet demnach „Familien erleben zusammen Sprache“. Wo es also im Informationstext auf der Webseite noch lediglich um die Unterstützung beim Ankommen im Landkreis geht und weder das Kürzel ausgeschrieben, noch der sprachliche Aspekt erwähnt wird, wird dieser Schwerpunkt auf dem Flyer direkt in der Überschrift verdeutlicht. Wird der Flyer aufgeklappt, können dort in Worten und kurzen Phrasen die Antworten auf die Frage in der Mitte, was im Kurs gemacht wird, betrachtet werden. Ganz oben, direkt über der Frage, steht „Deutsch lernen“. Nachfolgend wird noch weiteres, wie beispielsweise lesen, erzählen, spielen und basteln sowie Erfahrungen austauschen aufgelistet. Auffällig ist zudem, dass der Titel als auch die einzelnen Worte und Phrasen, die beschreiben, was im Kurs gemacht wird, in vier weitere Sprachen übersetzt wurde, der längere Beschreibungstext jedoch nicht. In diesem wird noch einmal beschrieben, dass es sich um einen Eltern-Kind-Kurs für Eltern und deren 1-3-jährigen Kinder handelt, der sich wöchentlich trifft, mit der Aufforderung die Gruppe zu besuchen. Dieser Fokus auf Sprache und insbesondere die deutsche Sprache und das Lernen jener wird durch Äußerungen und Handlungen im beobachteten Kurs untermauert. So betonen die Fachkräfte beispielsweise, dass zu pandemiebedingten Schließ- und Notbetreuungszeiten der Kindertageseinrichtungen der Eltern-Kind-Kurs die einzige Möglichkeit für die Kinder war, die deutsche Sprache zu hören (vgl. Protokoll 1: 2, Z. 35-38) und verdeutlicht damit implizit, dass die Eltern die deutsche Sprache noch nicht (ausreichend) beherrschen, weshalb hier der Lernaspekt in den Fokus gerückt wird. Zudem machen die Fachkräfte für die Kinder gezielte Sprachangebote durch Bilderbuchbetrachtungen und gemeinsames Singen (vgl. bspw. Protokoll 1: 4f., Z. 119-134; Protokoll 1: 3, Z. 79-80). Die Mütter unterstreichen die Wichtigkeit des Sprachenlernens auf sich und ihre Kinder bezogen so deutlich, dass in den Selbstpositionierungen der Mütter die Unterkategorie 2 *Um Wichtigkeit des Spracherwerbs wissende Mutter* gebildet wurde. Wie bereits in Kapitel 3.6.2.1 ausgeführt, ist diese Unterkategorie eine der bedeutsamsten, da sie einerseits so vielschichtig und andererseits so häufig kodiert werden konnte. Die Mütter illustrieren durch diverse Aussagen, dass ihnen die Bedeutung des Deutschlernens bewusst ist, indem eine Mutter beispielsweise eine Rechtfertigungshaltung einnimmt und eingesteht, dass sie trotz vier Jahre in Deutschland noch nicht gut Deutsch sprechen könne (vgl. Protokoll 1: 4, Z. 104-106), während andere von ihren

Erfolgen im Deutschkurs erzählen (vgl. bspw. Protokoll 2: 5, Z. 149-152). Die Thematik des Deutschlernens wird in diesem Zusammenhang auch mehrfach mit der Möglichkeit ein Arbeitsverhältnis aufzunehmen angesprochen. So erzählt beispielsweise eine Mutter, dass sie durch ihr Sprachniveau nun arbeiten darf (vgl. Protokoll 2: 6, Z. 172-188), während eine andere Mutter von ihrem Mann erzählt und dass er das Deutschniveau B1 erreichen muss, um Arbeit zu bekommen (vgl. Protokoll 2: 4, Z. 107-110). Von Seiten der Mütter wird zudem Interesse am Deutschlernen signalisiert, indem sie gezielt nach Wörtern fragen (vgl. Protokoll 1: 4f., Z. 119-134) oder dadurch, dass eine Mutter das Gespräch trotz Wortlücken und noch niedrigerem Deutschniveau immer wieder auf Deutsch sucht. Des Weiteren verdeutlichen die Mütter in mehreren Aussagen, dass sie wissen, dass ihre Kinder Deutsch lernen müssen oder dass es dort noch Unterstützungsbedarf gibt (vgl. bspw. Protokoll 5: 2, Z. 32-57) und eine Mutter korrigiert sogar die Artikel ihres Kindes, während dieses mit der Fachkraft Worte in einem Bilderbuch benennt (vgl. bspw. Protokoll 4: 7f., Z. 134-146). Implizit wurde die Bedeutung des deutschen Spracherwerbs durch die Äußerung einer Fachkraft deutlich. Eine Mutter erzählt davon, dass ihr Kind einen Kindergartenplatz erhalten wird und wirkte dabei etwas bekümmert, da ihre Kinder fortan in getrennte Kindertageseinrichtungen gehen würden und sie damit Umstände hätte. Die Fachkraft betonte daraufhin, dass es aber sehr gut sei, dass der Kindergartenplatz da wäre, sodass die Mutter dadurch mehr Zeit hätte, um sich auf ihren Deutschkurs zu konzentrieren (vgl. Protokoll 2: 3f., Z. 102-104). Der explizite Verweis der Fachkraft, dass die Zeit, die die Mutter durch die Kinderbetreuung gewinnen würde, augenscheinlich am besten in ihren Deutschkurs zu investieren sei, ist sehr prägnant. Die vorangegangene exemplarische Darstellung zeigt auf, dass die Wahrheit 2 auf mehreren Ebenen und aus verschiedenen Perspektiven stetig präsent ist. Es ist bedeutsam, dass die deutsche Sprache gelernt wird und zusätzlich ist dies für die Integration sehr wichtig, da es beispielsweise als Voraussetzung gilt, dass ein Arbeitsverhältnis aufgenommen werden kann. Außerdem ist es scheinbar ein Grund sich zu rechtfertigen, dass die deutsche Sprache nach vier Jahren in Deutschland nicht gut genug erlernt worden sei, was verdeutlicht, dass es elementar ist, schnell Deutsch zu lernen, um in Deutschland dazuzugehören, ansonsten sind Rechtfertigungen angebracht und werden womöglich sogar erwartet.

Am dritthäufigsten wurde die Wahrheit drei ‚*Im Eltern-Kind-Kurs als Familienangebot sind Eltern lediglich Sekundärangesprochene*‘ mit insgesamt 7 Kodierungen erfasst. Jene bezieht sich darauf, dass die Kursangebote im Elter-Kind-Kurs primär die Kinder adressiert und die Eltern zu Sekundärangesprochenen werden. Grundlegend wird die Nebenadressierung dadurch deutlich, dass anhand der Kursbezeichnung und -beschreibung davon auszugehen wäre, dass sich der Kurs an alle Familienmitglieder gleichermaßen richtet und jene gemeinsam an dem Vorhaben der Fachkräfte teilnehmen beziehungsweise sowohl die Kinder als auch die

Eltern bei der Planung und Realisierung der Angebote durch die Fachkräfte mitbedacht werden. Der Flyer beschreibt, dass die Familien gemeinsam Sprache erleben und zusammen durch verschiedene Aktivitäten neue Kontakte knüpfen. Anhand der Beobachtungsprotokolle ist jedoch zu entnehmen, dass es immer wieder zu Situationen kommt, in denen deutlich wird, dass sich das Kursangebot vermehrt an die Kinder richtet, die Eltern aber dennoch die Möglichkeit haben, sich an diesem zu beteiligen. Die Nebenadressierung fängt damit an, dass alle Kursstunden einleitend mit einem Begrüßungslied beginnen, bei dem lediglich die Kinder begrüßt werden (vgl. bspw. Protokoll 1: 3, Z. 79-80). Des Weiteren ist die Nebenadressierung der Eltern durch einzelne Angebote innerhalb des Kurses zu beobachten. In Protokoll zwei setzt sich die Fachkraft mit einem Wimmelbilderbuch zu den Kindern und fragt diese, ob sie gemeinsam nach Fahrzeugen suchen wollen. Die Kinder bejahen die Nachfrage, sodass alle damit beginnen, auf der Seite des Buches nach Fahrzeugen zu suchen und jene mit der richtigen deutschen Bezeichnung zu benennen. Die Mütter der Kinder werden von der Fachkraft nicht angesprochen, setzen sich aufgrund des eigenen Interesses aber dennoch dazu und nehmen an dem Angebot teil, was die Fachkraft auch zulässt (vgl. Protokoll 2: 6f., Z. 192-210). Dieselbe Situation wiederholt sich in Protokoll fünf, in dem die Fachkraft erneut mit einem Kind ein Buch betrachtet und sich mit diesem über die abgebildeten Inhalte unterhält. Auffällig ist hier wieder, dass die Fachkraft primär das Kind adressiert, obwohl die Mutter erneut beginnt, sich interessiert dem Angebot zu widmen und ein gemeinsames Sprachangebot, an dem die Mütter gemeinsam mit ihren Kindern teilnehmen, denkbar wäre.

Wahrheit vier wurde insgesamt neunmal kodiert und ist damit die Wahrheit, welche die zweithäufigsten Codierungen enthält. Sie trägt die Benennung ‚*Es ist wichtig, dass sich alle an die Regeln halten*'. Deren Erarbeitung, wie bereits in Kapitel 3.6.1.5 definiert, basiert darauf, dass Regeln eingehalten werden, welche den Kurs sowie allgemeine gesellschaftliche Werte- und Normvorstellungen betreffen. Die Wahrheit wird als sehr bedeutend eingeschätzt, da sie sich sowohl in den Handlungen der Fachkräfte als auch in denen der Mütter wiederspielgelt, sodass hinsichtlich der Wichtigkeit einer Regeleinhaltung eine Übereinkunft bei beiden Parteien existiert. Auch wenn das Einhalten von Regeln für die Mütter und die Fachkräfte wichtig ist, konnte diese Wahrheit durch die Protokolle vermehrt den Fachkräften zugewiesen werden. Diese weisen die teilnehmenden Mütter in mehreren Situationen auf eigens empfundenes Fehlverhalten hin, so zum Beispiel, wenn die Mütter den Mund-Nasenschutz nicht richtig oder gar nicht tragen (vgl. bspw. Protokoll 2: 4, Z. 116-121). Zudem wird auch Verhalten korrigiert, dass nicht nur die Mütter, sondern auch die Kinder betrifft. Bei der ersten Beobachtung gab eine Mutter ihrem Kind einen Keks, obwohl das Essen im Kursraum nicht gestattet ist. Auch hier griff eine der Fachkräfte in das Geschehen ein, indem sie auf die geltenden Regeln verwies (vgl. Protokoll 1: 4, Z. 113-117). Bei den Müttern wird die Wichtigkeit der Einhaltung von Regeln insbesondere darin gedeutet, dass sich ihre Kinder bei den Angeboten aber auch darüber hinaus

im gesamten Kurs sowie den Fachkräften gegenüber benehmen. Bei der letzten Beobachtung bittet die Mutter ihr Kind darum, dass es nicht so laut die Spielzeuge aus den Kisten räumen soll (vgl. Protokoll 5: 4, Z. 102-107). Ebenfalls auffällig ist, dass die Mütter häufig darum bemüht sind, dass ihre Kinder an den Angeboten teilnehmen, die durch die Fachkräfte erfolgen. So zum Beispiel bei dem einleitenden Begrüßungslied, an dem die Kinder häufig nicht interessiert sind, den Kreis deshalb verlassen und anfangen, mit den Spielzeugen im Raum zu spielen. Hierbei korrigieren die Mütter das Verhalten ihrer Kinder und fordern sie mehrfach dazu auf, in den Kreis zurückzukehren und gemeinsam mit allen zu singen (vgl. Protokoll 2: 4, Z. 129-133). Neben dem Benehmen ihrer Kinder ist es einigen Müttern aber auch wichtig, dass sich die anderen Mütter an die Regeln des Kurses halten. Eine der Mütter wies eine Fachkraft darauf hin, dass das Kind einer anderen Mutter keine Socken trägt (vgl. Protokoll 2: 5f., Z. 167-171). Da sowohl die Fachkräfte als auch die Mütter in verschiedenen Situationen auf das Einhalten von Regeln hinweisen und alle die Hinweise realisieren.

Die fünfte Wahrheit, *Die deutsche Kultur zu lernen ist (für die Integration) sehr wichtig,* wurde in den Beobachtungsprotokollen nur einmal kodiert. Wie dem Kapitel 3.6.1.5 zu entnehmen ist, wird diese Wahrheit dahingehend definiert, dass das Lernen der deutschen Kultur von den am Kurs teilnehmenden Personen grundsätzlich als wichtig eingeschätzt wird und jenes die Integration in die Gesellschaft erleichtert. Die Relevanz des Erlernens der deutschen Kultur wird durch ein Bastelangebot deutlich, bei dem die Mütter zusammen mit ihren Kindern Weihnachtsbaumschmuck basteln dürfen (vgl. Protokoll 3: 4, Z. 102-125). Während des Bastelangebots befragt eine Mutter die Fachkraft über den Adventskranz auf dem Tisch, woraufhin beide in ein Gespräch über das Feiern von Weihnachten in Deutschland kommen, in dem die Mutter darüber informiert, dass sie ebenfalls einen Adventskranz gekauft hat und Weihnachten sehr gerne mag. Zwar wird von keiner der beiden Personen ausdrücklich erwähnt, wie wichtig es ist, die deutsche Kultur zu erwähnen, dennoch kann dem Gespräch und der Tatsache, dass die Fachkräfte zu Weihnachten explizit ein Bastelangebot für Weihnachtsbaumschmuck anbieten, entnommen werden, dass das Vertrautmachen sowie das Wissen über die deutsche Kultur von Bedeutung sind. Wäre das Erlernen der deutschen Kultur mit dem christlich geprägten Fest Weihnachten für die teilnehmenden Personen, in diesem Fall vor allem die Fachkräfte, als nicht bedeutsam empfunden worden, wäre an diesem Tag auch ein anderes, nicht kulturelles Angebot denkbar gewesen.

Sprachen und Teilhabe sind nicht voneinander zu trennen bezeichnet die sechste Wahrheit, die insgesamt dreimal kodiert wurde. Mithilfe der im Feld erschlossenen Wahrheit wird verdeutlicht, dass Sprache und die Teilhabe an einer Gesellschaft nur zusammen gedacht werden kann, beide demnach stark miteinander verbunden sind und sich gegenseitig bedingen. Dies bezieht sich auch auf das Sprachenlernen, welches im gänzlichen Rahmen des Eltern-

Kind-Kurses einen hohen Stellenwert einnimmt und immer wieder präsent ist. Besonders ersichtlich wird die Wahrheit in einem Gespräch zwischen einer Mutter und einer Fachkraft, bei dem die Mutter davon berichtet, dass sie mit ihrem Kind bei der Logopädin war und dieses zwar gut Deutsch verstehen kann, aber noch nicht viel alleine erzählt. Ein Vorschlag zur Verbesserung, die der Mutter von der Logopädin gegeben wurde, ist das Treffen von Spielfreund*innen. Durch die Antwort der Mutter, die betont, dass sie aber nicht viele Deutsche kennt, ist zu entnehmen, dass das Lernen der deutschen Sprache durch den Kontakt zu Deutschen förderlicher abläuft. Auch die Fachkraft bestätigt die Äußerungen indirekt, indem sie die Mutter fragt, ob das Kind keine Freund*innen im Kindergarten hat, sodass das Sprachenlernen durch jene unterstützt werden kann (vgl. Protokoll 5: 2, Z. 32-57). Darüber hinaus wird aus den Erzählungen der Mutter über die Hinwiese von der Logopädin deutlich, dass die Teilhabe an einer anderen Gesellschaft durch das Sprechen der dazugehörigen Sprache erleichtert wird, was sich grundsätzlich durch respektive innerhalb des gesamten Eltern-Kind-Kurses zeigt. Auch wenn die sechste Wahrheit nicht häufig kodiert wurde, wird die gegenseitige Bedingung von Sprache und Teilhabe dennoch stark ersichtlich.

Die siebte Wahrheit *Es gibt sichere und unsichere Länder, Deutschland ist sicher* wurde mit zwei Kodierungen erfasst und impliziert seitens der Teilnehmenden das Wissen, dass sich die Sicherheit von Ländern beurteilen lässt und Deutschland als sicher gilt. Die Wahrheit konnte insbesondere durch eine Situation innerhalb des letzten Beobachtungstermins rekonstruiert werden, in der sich eine Mutter mit der Fachkraft über ihre Geschwister unterhält, die sich entweder noch im Herkunftsland oder in anderen Ländern der Welt befinden. Die Fachkraft und die Mutter tätigen beide Aussagen, in denen Wertungen über das Leben sowie die Sicherheit in den jeweiligen Ländern zum Ausdruck gebracht werden. So findet beispielsweise eine Bewertung durch die Fachkraft statt, indem sie äußert, dass die Mutter wenigstens eine Schwester hat, der es gut geht, seitdem diese das Heimatland verlassen hat. Die Fachkraft beurteilt das Land, in dem die Schwester nun lebt, demzufolge als sicher. Durch die Mutter wird insbesondere das eigene Heimatland als unsicher eingeschätzt, was durch Bemerkungen, dass es im Heimatland nicht gut ist, ersichtlich wird. Zudem erzählt die Mutter davon, dass die Familie ihrer Schwester nur wenig zu Essen hat (vgl. Protokoll 5: 4f., Z. 131-147). Dass Deutschland sicher ist, wird dahingehend interpretiert, dass die beiden Beteiligten darüber sprechen, dass es schön ist, dass mittlerweile auch der Bruder in Deutschland angekommen ist und beide sich darüber freuen würden, wenn die Schwester der Mutter aus ihrem Einwanderungsland zu Besuch kommen würde (vgl. Protokoll 4: 5f. Z. 145-178). Bei einem Land, das als nicht sicher eingeschätzt wird, wären jene Aussagen unwahrscheinlich.

Die letzte Wahrheit *Das System bleibt, wie es ist* wurde nur einmal kodiert, wobei zu betonen ist, dass die Wahrheit nicht beispielhaft durch eine konkrete Kodierung einer Textstelle, sondern anhand einer gesamten Situation ersichtlich gemacht wird. Besonders auffällig für diese

Wahrheit wird die Situation des Bastelns von Weihnachtsbaumschmuck erachtet. Wie bereits bei der fünften Wahrheit thematisiert wurde, hätte das Angebot, das stark mit der deutschen Kultur verknüpft ist, auch durch andere Angebote, die nichts mit jener zu tun haben, ersetzt werden können. Die Fachkräfte haben sich jedoch explizit dafür entschieden, dass den Müttern und Kindern in den letzten Kursstunden vor Weihnachten die deutsche sowie christliche Kultur nähergebracht wird. Dabei wären auch Vorhaben denkbar gewesen, die zum Beispiel die kulturellen Feiertage aus den Herkunftsländern der Mütter thematisieren oder alle zusammen in einen Austausch über jene gehen. Weitere Beispiele, auf denen die Erarbeitung der Wahrheit basiert, ist die immer wieder thematisierte Bedeutung der Sprache für die Teilhabe am Leben in Deutschland, sowohl für die Kinder als auch die Eltern. Die Eltern und Kinder müssen sich an das System anpassen, in dem sie selbst die Sprache lernen und hierdurch zum Beispiel Zugang zum Arbeitsmarkt erhalten, der ihnen ohne ein gewisses Sprachniveau erschwert wird. Das System passt sich demnach nicht an die jeweiligen Personen an, sondern es wird von den Personen erwartet beispielsweise ihr Sprachniveau an das System anzupassen, weshalb geschlussfolgert werden kann, dass dieses bleibt, wie es ist.

3.7 Zwischenfazit

Dieses Kapitel dient der Zusammenführung aller Hauptergebnisse des durchgeführten Forschungsprojekts der Beobachtungsgruppe und anschließender Ableitung von Schlussfolgerungen jener zur Beantwortung der Forschungsfragen.

Bezugnehmend auf die erste Forschungsfrage, *welche Selbst- und Fremdpositionierungen fluchterfahrener Eltern (mindestens) 0-3-jähriger Kinder sowie dort tätiger Fachkräfte sich im Rahmen eines Eltern-Kind-Kurses einer Familienbildungsstätte in Niedersachsen finden lassen,* kann diese wie folgt beantwortet werden.

Insgesamt konnten im Material mehr Selbst- als Fremdpositionierungen rekonstruiert werden. Deren Bedeutsamkeit im Feld wird vor dem Hintergrund ihrer Quantität bestimmt.

Selbst- und Fremdpositionierungen der Mütter

Bezugnehmend auf die Eltern im Eltern-Kind-Kurs, im vorliegenden Fall alleinig Mütter, sind die Selbst- und Fremdpositionierung durch die Mütter selbst und seitens der Fachkräfte zur näheren Beantwortung zu betrachten. In Abstufung der Quantität wird die Frage nach den Selbst- und Fremdpositionierungen der Eltern respektive Mütter im Eltern-Kind-Kurs nachfolgend beantwortet.

Die stärkste Selbstpositionierung der Mütter stellt *Um Wichtigkeit des Spracherwerbs wissende Mutter* dar, dies zum einen hinsichtlich ihrer selbst aber zum anderen auch ihrer Familien respektive ihrer Kinder betreffend. Hierbei ist die Integrationswilligkeit immer wieder durch die Wahrnehmung in den Fokus gerückt, dass für eine erfolgreiche Teilhabe am System ein entsprechendes Sprachlevel nötig sei. Eine gänzliche Integration in Arbeits- und Bildungswelt bedingt sich demnach durch ein bestimmtes Sprachniveau.

Des Weiteren positionieren sich die Mütter selbst als *Unwissende Mütter* in den Bereichen der deutschen Sprache, des deutschen Systems und (einigen) Entscheidungen bezugnehmend auf ihre Kinder. Der Versuch diesen Wissensrückstand aufzuholen, zeigt sich vor allem in dem Versuch die deutsche Sprache zu erlernen. Ebenso werden die Mütter durch die Fachkräfte als *Unterstützungsbedürftige* bezüglich der deutschen Sprache sowie Einschätzungen betreffend ihrer 'besonderen' Situation als Fluchterfahrene positioniert.

Die Mütter sind Akzeptierende der sie umgebenden Regeln und Strukturen (aufgestellt durch die Fachkräfte) innerhalb des Eltern-Kind-Kurses, an welche sie sich halten, welche sie erfragen und deren Einhaltung sie auch im Umkehrschluss einfordern. Als Fremdpositionierung werden die Mütter desgleichen als Personen adressiert, die sich an die (fremd-)aufgestellten Regeln und Strukturen zu halten haben und diese daher akzeptieren müssen. Daraus kann geschlussfolgert werden, dass es innerhalb dieses Kurses eine institutionell bedingte und übergeordnete Hierarchie gibt, wonach die Fachkräfte gegenüber den Müttern in bestimmten Bereichen weisungsberechtigt sind.

Auch erfolgt eine Selbstpositionierung der Mütter als *Verantwortliche für ihre Kinder*. In Bezug zu ihren Kindern bleiben die Mütter primärverantwortlich, verfügen über eigenständiges Wissen und sind sowie bleiben diesen gegenüber weisungsbefugt. Dies findet sich gleichermaßen in der Fremdpositionierung der Mütter wieder, durch die diese verantwortlich für ihre Kinder, ihr Verhalten bezüglich Regeln und Strukturen sowie Wissen bezüglich ihrer Lebenslagen sind und dies erfüllen müssen.

Zusätzlich positionieren sich die Mütter als *Vertrauensgeber*innen*, die sich in einer hierarchisch strukturierten Beziehung zu den Fachkräften befinden, über private Angelegenheiten, persönliche Probleme und Erfolge oder familienbezogene Themen offen sprechen und diesbezüglich Einschätzungen und Rat suchen. Ebenso werden die Mütter von den Fachkräften fremdpositioniert als Offenlegende ihrer privaten Informationen, die die Fachkräfte selektieren und erfragen können, wobei diese selbst keine persönlichen Inhalte an die Mütter weitergeben.

Abschließend kann festgehalten werden, dass die Selbst- und Fremdpositionierungen der Mütter im Eltern-Kind-Kurs in Bezug zum deutschen System, ihre Sprachbefähigung, ihr Teilwissen über das System, ihre Regel- und Strukturakzeptanz und ihre Verantwortlichkeit hinsichtlich ihrer Familie umfassen. Hierzu sind eine gewisse Vertraulichkeit sowie die Bereitstellung von privaten Informationen an die Fachkräfte notwendig.

Selbst- und Fremdpositionierungen der Fachkräfte

Referenziell auf die Fachkräfte des Eltern-Kind-Kurses sind die Selbst- und Fremdpositionierungen einmal durch die Fachkräfte selbst sowie seitens der Mütter zur näheren Beantwortung der Forschungsfrage zu betrachten. In Abstufung der Häufigkeit der Kodierungen im Material kann die Frage nach den Selbst- und Fremdpositionierungen der Fachkräfte im Eltern-Kind-Kurs wie folgt benannt werden.

Die Fachkräfte positionieren sich als *Unterstützerinnen* der Mütter insbesondere bei der Sprachförderung der Kinder und in der Bestärkung der Mütter hinsichtlich der eigenen Einschätzung folgend positiven Bewertung von Sachinhalten, die die Mütter betreffen. Insbesondere positionieren sich die Fachkräfte im Eltern-Kind-Kurs als *Wissende Fachkräfte* vor den Müttern in den Bereichen der deutschen Sprache, des deutschen Systems und gewissen Entscheidungen deren Kinder betreffend. Innerhalb dieser Positionierung geben sie den Müttern Ratschläge, Einschätzungen und Bewertungen bezogen auf die oben benannten Bereiche. Einen besonderen Fokuspunkt stellt die deutsche Sprache dar, in der die Fachkräfte sich ebenso in einem Wissensvorsprung positionieren.

Eine starke Selbstpositionierung der Fachkräfte im Kurs bildet *Inhaberin von Deutungsmacht im Raum*, indem die Fachkräfte die Regeln und Strukturen räumlich sowie inhaltlich vorgeben und auf deren Einhaltung achten. Dieses wurde von den Müttern anerkannt, erfragt und auch eingefordert, sodass die Fremdpositionierung durch die Mütter diese unterstützt als dass die Mütter die Fachkräfte als Struktur- und Regelgebende anerkennen.

Die Fachkräfte positionieren sich im Eltern-Kind-Kurs als Vertrauenspersonen für die Mütter, die sich ihnen anvertrauen können und gleichzeitig fordern sie ebenso die Bereitstellung und Weitergabe von persönlichen und privaten Informationen ihre Person, ihre Familie und ihr Leben (Arbeits- und Bildungsbereich) betreffend. Desgleichen positionieren die Mütter die Fachkräfte als Vertrauenspersonen, die ein Anrecht auf eben diese persönlichen Inhalte haben und kommen dieser Informationsweitergabe bereitwillig nach.

Zusammenfassend können die Selbst- und Fremdpositionierungen der Fachkräfte im Eltern-Kind-Kurs als Struktur- und Regelgeberinnen betreffend des Kursinhaltes sowie als Expertinnen in Bezug zur deutschen Sprache, des deutschen Systems sowie dem Leben in eben diesem benannt werden. Hierzu sind eine vertrauensvolle Beziehung und das interessierte Gespräch mit den Müttern als Grundlage zu betrachten.

Die zweite Forschungsfrage, *welche Sprech- und Subjektpositionen dabei zum Tragen kommen,* kann zunächst anteilig beantwortet werden.

Hinsichtlich der Sprechpositionen innerhalb des Eltern-Kind-Kurses konnten wie in Kapitel 3.6.1.6 dargestellt insgesamt drei identifiziert werden. Hierbei handelt es sich zum einen um die Sprechposition *Fachkräfte als Fachkräfte*, in der die Fachkräfte innerhalb des institutionellen Rahmens in ihrer Rolle als pädagogische und systemwissende Expert*innen sprechen sowie zum anderen um die Sprechposition *Fachkräfte als Mütter*, in der die Fachkräfte aus einer privaten Rolle als Mutter und dem eigenen Muttersein heraus sprechen. Letztlich gibt es die Sprechposition *Mütter als Mütter*, aus der die Mütter in ihrer Rolle als eben diese sprechen und handeln.

Daraus resultierend können die Verhältnisse zwischen den Fachkräften und Müttern hierarchisch betrachtet werden, da den Fachkräften mehrere Positionen zur Verfügung stehen zwischen denen sie beliebig wechseln können und die Mütter jedoch in ihrer einen Rolle verbleiben müssen, die zumindest der ersten Sprechposition untergeordnet werden kann.
Die Frage nach möglichen Subjektpositionen kann bezugnehmend auf das vorliegende Material nur teilweise beantwortet werden. Zur weiteren Festigung dieser Subjektposition müsste auf das Material des Gesamtforschungsprojekts geblickt und somit festgestellt werden, ob sich diese Subjektposition dort ebenso beobachten und verorten lässt.
Ausgehend von dem Material der Beobachtungsgruppe lassen sich folgende Subjektposition skizzieren: *Das Integration leistende Subjekt vs. Das keine Integration leistende Subjekt.*
Ursächlich hierfür waren die dominanten sprachbezogenen Positionierungen und die Orientierung an einer deutschsprachigen Monolingualität im System innerhalb des Eltern-Kind-Kurses auf Grundlage verschiedener Faktoren, die diese Subjektposition innerhalb der Ergebnisse (s. Kapitel 3.6.1) sowie der Interpretation der Ergebnisse (s. Kapitel 3.6.2) für relevant und nachvollziehbar halten. Hierzu zählt zum einen die freiwillige Teilnahme an Sprachkursen und das offene Interesse am Deutschlernen, welches einen als Integration leistendes Subjekt auszeichnet. Zum anderen kommt noch eine Haltung der bereitwilligen Informationsoffenlegung hinzu, wobei diese vorerst nur vom Integration leistenden Subjekt gefordert ist. Die Integrationsleistung zeichnet sich ebenso durch die Teilnahme an Angeboten des Systems aus, wie die freiwillige Nutzung von Angeboten der Familienbildungsstätten, die Inanspruchnahme von Kindertagesbetreuung sowie die Suche und Aufnahme von Arbeit. Des Weiteren kann von einer geforderten Akzeptanz der vorherrschenden Kultur sowie Religion gesprochen werden, die Teilaspekte des Systems rahmen und somit assimiliert werden müssen. Gegensätzliches Verhalten des Subjekts würden die Gegenposition des keine Integration leistenden Subjekts stützen.
Hinsichtlich der dritten Forschungsfrage, *welche Wahrheiten im Eltern-Kind-Kurs der Familienbildungsstätte in Niedersachsen zu „geflüchteten Eltern" produziert werden*, können insgesamt acht Wahrheiten, wie in Kapitel 3.6.2.2 ausgeführt, aus dem Material rekonstruiert werden. (1) Im Eltern-Kind-Kurs wurde als Wahrheit wahrgenommen, dass Migrations- und Fluchterfahrung gleich zu setzen und zu behandeln sind und die Begrifflichkeiten beide im Sprach- und Schriftgebrauch nicht voneinander abgegrenzt werden. (2) Im Feld skizziert sich das Erlernen der deutschen Sprache als wichtiger Faktor für die Integration und dass das Sprachniveau von elementarer Bedeutung ist. Diese Wahrheit wurde mannigfaltig im Kurs produziert, da Ansprache, inhaltliches Angebot und Bewertung durch die Fachkräfte immer wieder mit dem Fokus Sprache vollzogen wurden. (3) Im Eltern-Kind-Kurs werden die Mütter als Sekundärangesprochene positioniert. Das Kursangebot in Beschreibung und Durchführung wurde primär an die Kinder gerichtet, die Eltern wurden nur über die Kinder angesprochen

oder mussten sich selbstständig in das Angebot einbringen respektive es für sich selbst einfordern. (4) Im Feld wurde außerdem die Wichtigkeit der Regeleinhaltung wahrgenommen, sowohl im Kurs als auch allgemeinerer Art in Bezug zu gesellschaftlichen respektive systemischen Wert- und Normvorstellungen. (5) Im Kurs wird die deutsche Kultur als Lernfaktor zur Bedingungsleistung der Integration gezählt. Die Relevanz des Erlernens der deutschen Kultur ist hierbei zentral. (6) Aus dem Kurs ist ergänzend ableitbar, dass Sprache und Teilhabe nicht voneinander trennbar sind und nur kollektiv gedacht werden können.
(7) In Bezug zu Eltern mit Fluchterfahrung wurde im Kurs skizziert, dass es sichere und unsichere Länder gibt und Deutschland als sicheres Land empfunden werden kann, welches vorrangig durch die Bewertung der Fachkräfte aufgestellt wurde. (8) Letztlich wurde bezüglich des Systems als Wahrheit hergestellt, dass dieses bleibt, wie es ist. Diese Wahrheit wurde durch die Gesamtsituation des Kurses, die Abhängigkeit von Kultur, Teilhabe, Sprache und Normeinstellungen wahrgenommen.
Abschließend werden Schlussfolgerungen zu den Hauptergebnissen des durchgeführten Forschungsprozesses gezogen. In dieser Arbeit wurden die Selbst- und Fremdpositionierungen von Fachkräften und Müttern sowie diverse Wahrheiten und Sprechpositionen innerhalb eines Eltern-Kind-Kurses durch Beobachtungen und anschließende Dokumentation, Auswertung und Interpretation dargestellt. Letztlich wurde der Versuch der Skizzierung einer übergeordneten Subjektposition unternommen.
In Bezug zu den Ergebnissen der Forschungsarbeit kann geschlussfolgert werden, dass sowohl die Selbst- als auch die Fremdpositionierung sich vorrangig auf das deutsche System beziehen lassen und der damit einhergehenden Wertigkeit der Sprache respektive des Spracherlernens. Darüber hinaus kann der Rahmen der Positionierungen vor allem im Bereich der Regel- und Strukturakzeptanz gesehen werden, was sich wiederrum ebenso in den Wahrheiten widerspiegelt, in der die Unveränderbarkeit des Systems ebenso ersichtlich wird wie die Bedeutung des deutschen Spracherwerbs. Auch lässt sich eine hierarchische Ordnung erkennen, in der die Fachkräfte als Expert*innen bezüglich des Systems und der Sprache verstanden werden und somit die Regeln und Strukturen erstellen und realisieren sowie eine vertrauensvolle Basis innerhalb dieser Rahmung darstellen.
Als Ziel einer solchen Subjektivierungsanalyse können neben der Konstruktion von Selbst- und Fremdpositionierungen auch Kontexte sichtbar gemacht werden, die mit diesen Positionierungen einhergehen. So konnte aufgezeigt werden, dass als positiv attribuierte Positionierung im vorliegenden Forschungsbericht das Beherrschen der deutschen Sprache auf einem hohen Niveau eine gesicherte Position der Integration(swilligkeit) darstellen kann, welche nur eine der Voraussetzungen ist, die in unterschiedlicher Gewichtung mit der im Kurs produzierten Positionierungen einhergingen. Praktiken der sprachlichen Selbst- sowie Fremdverbesserung und der individuellen Verantwortungsübernahme prägen ebenso die Ergebnisse der

Selbst- und Fremdpositionierungen. Angesichts dieser Ergebnisse stellt sich die Frage, ob sich diese über diesen Kurs hinaus feststellen lassen und welche Folgen solche sprachbezogenen Selbst- und Fremdpositionierungen haben können.

Innerhalb dieser Forschungsarbeit konnten sich in Kapitel 3.6.1 mannigfaltige Positionierungen sowohl der Fachkräfte als auch der Mütter entdecken lassen, dem anschließend wäre es nun von Interesse die Forschung dahingehend auszuweiten durch längere respektive ergänzende Beobachtungen dieses Eltern-Kind-Kurses sowie weiterer. Denn bis zu dem Punkt des aktuellen Erhebungs- und Auswertungsstandes, ist es fraglich, ob die dargestellten Ergebnisse in weiteren Kontexten reproduziert werden und/oder sich noch weitere ergeben würden. Die Vielfalt an Daten könnte erhöht werden, würden noch Interviews mit den Fachkräften und Eltern des Eltern-Kind-Kurses mit der Erhebung verknüpft werden, um zu verdeutlichen, wie bewusst die Positionierungen stattfinden und wie tiefgreifend dies geschieht. Außerdem könnten weitere Rückschlüsse durch ergänzende Interviews gezogen werden, wie sich die Fachkräfte respektive Mütter selbst und die jeweils anderen im Gespräch positionieren und wo dabei Unterschiede zu den beobachteten Positionierungen stattfinden, wodurch eine größere Datenanreicherung zur weiteren Interpretation ermöglicht werden würde.

Aufgrund der kurzen Feldphase kann nur von einer geringen theoretischen Sättigung gesprochen werden, da nicht ausgeschlossen werden kann, dass eine weitere Datensammlung und Auswertung noch weitere oder womöglich andere Erkenntnisse erzielen könnte. In diesem Vorgehen wurde nur ein Eltern-Kind-Kurs betrachtet, somit ist keine Vergleichbarkeit zu anderen Eltern-Kind-Kursen gegeben und die Ergebnisse können nur auf diesen einen Kurs beschränkt angenommen werden. Somit handelt es sich bezugnehmend auf die Generalisierbarkeit lediglich um einen zeitlich kurz beschränkten Eindruck dieses einen Kurses.

Um die Generalisierbarkeit der Ergebnisse zu erhöhen, wäre eine Ergänzung im Beobachtungskontext durch weitere Kurse der gleichen Familienbildungsstätte denkbar sowie eine Ergänzung mittels Beobachtungen bei weiteren Anbietern, wie Familienbildungsstätten anderer Landkreise und Städte, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede festzustellen und alle Ergebnisse miteinander in Beziehung zu setzen.

Ausgehend von den vorangegangenen Ausführungen stellt sich die Frage, inwieweit die Selbst- und Fremdpositionierungen sowie die übergeordneten Wahrheiten und Sprechpositionen auch in weiteren Forschungsmaterialien respektive dessen Ergebnissen des Forschungsprojekts eine Relevanz zugeschrieben werden können. Außerdem ist von Interesse, ob sich die entdeckte Subjektpositionierung auch im Bild der Gesamtforschungsgruppe abzeichnen lässt.

4. Teilprojekt Fachkräfteinterviews in Kindertagesstätten

4.1 Einleitung und Präzisierung der Forschungsfragen

Nachfolgend handelt es sich um den Bericht der Teilprojektgruppe „Fachkräfteinterviews in Kindertagesstätten“. Sie hat dabei den Fokus, bei den pädagogischen Fachkräften in Kindertagesstätten verschiedene Positionierungen und Macht-Wissens-Relationen auszuarbeiten und dem übergeordneten Thema gerecht zu werden.

So ist diese schriftliche Ausarbeitung auf die Fachkräfteinterviews zugeschnitten und konkretisiert zu Beginn die Forschungsfragen auf ihren Bereich. Anschließend wird der methodische Zugang, die Feldauswahl sowie der -zugang beschrieben, um dann konkreter auf die Datenerhebungsprozesse, Datenanalyseprozesse und die Ergebnisse einzugehen. Zum Schluss befindet sich eine Reflexion und ein Ausblick, der aus den Ergebnissen resultierende Fragen für das weitere Vorgehen aufgreift und erläutert.

Die in dem Seminar erarbeiteten Forschungsfragen mussten zunächst auf das Forschungsinteresse der Arbeitsgruppe zu den pädagogischen Fachkräften angepasst und präzisiert werden. Die erste Forschungsfrage lautet: „Welche Selbst- und Fremdpositionierungen fluchterfahrener Eltern 0-6-jähriger Kinder finden sich in relevanten Diskursen und Praktiken von Familienbildungsstätten und Kindertagesstätten in Niedersachsen?“ Da das Forschungsinteresse der Arbeitsgruppe insbesondere bei den pädagogischen Fachkräften in Kindertagestätten liegt, können die Familienbildungsstätten außer Acht gelassen werden. Die Interviews wurden in Kindertagesstätten und mit pädagogischem Fachpersonal geführt, insofern lassen sich keine Selbstpositionierung von fluchterfahrenen Eltern 0-6-jähriger Kinder finden. Der Fokus liegt in dieser Arbeitsgruppe auf der Fremdpositionierung der Eltern durch die Fachkräfte in Kindertagesstätten. So lautet die präzisierte Fragestellung:

1. „**Welche Fremdpositionierung fluchterfahrener Eltern 0-6-jähriger Kinder finden sich in relevanten Diskursen und Praktiken in Kindertagesstätten in Niedersachsen“.**

Die zweite Forschungsfrage beinhaltet die Sprech- und Subjektpositionen, die dabei zum Tragen kommen. In Bezug auf das von der Arbeitsgruppe erhobene und analysierte Datenmaterial kann diese Frage konkretisiert werden, indem zunächst nach den im Material erkennbaren Selbstpositionierungen der Interviewees gefragt wird. In einem zweiten Schritt kann sodann die Sprecher*innenposition der Interviewees gegenüber den Eltern in ihrer institutionellen Rolle als „Fachkräfte“ reflektiert werden. Konkret lautet dann die zweite Forschungsfrage:

2. „**Welche Selbstpositionierungen der Interviewees kommen dabei zum Tragen (und innerhalb welcher Sprecher*innenposition geschieht dies)?“.**

Die dritte Forschungsfrage bedarf keiner Präzisierung und bleibt unverändert für die Arbeitsgruppe rund um die pädagogischen Fachkräfte bestehen:

3. „Welche Wahrheiten werden über die oben genannten Diskurse und Praktiken zu „geflüchteten Eltern“ produziert?“.

„Wahrheiten“ kommen im theoretischen Verständnis nach Foucault/Butler/Bosančić dadurch zustande, dass sie als Macht-Wissens-Relationen immer wieder diskursiv gesetzt werden von wesentlichen am Diskurs beteiligten Akteur*innen. Dies wiederum bedeutet umgekehrt, dass in der empirischen Analyse herausgearbeitet werden kann, welche Macht-Wissens-Relationen sich im Material im Zusammenspiel mit identifizierbaren Selbst- und Fremdpositionierungen zeigen.

4.2 Fallauswahl und Feldzugang

Für die Fallauswahl wurde aus forschungspragmatischen Gründen und angesichts der kurzen Laufzeit des Lehrforschungsprojekts ein nicht-probabilistisches Convienience Sample (vgl. Huck et al. 2004: 1299) angestrebt, für das mehrere Fachkräfte aus einer Kindertagesstätte als Interviewees erreicht werden sollten.

Der Feldzugang wurde durch persönliche Kontakte eines Gruppenmitgliedes hergestellt. Im Juni 2021 wurde eine entsprechende Kitaleitung kontaktiert und einige Vorababsprachen wurden dabei getroffen. Die Arbeitsgruppe übersendete das Schreiben zum Forschungsvorhaben und traf letzte Vereinbarungen und Vorbereitungen mit der Kita. Die Kitaleitung gab zu verstehen, dass es einige interessierte pädagogische Fachkräfte geben würde und wir im Oktober mit der Durchführung beginnen könnten.

Das ursprünglich angestrebte Sampling der Arbeitsgruppe beinhaltete drei Interviews mit jeweils einer Fachkraft in einer Kindertagesstätte in einer mittelgroßen Stadt in Niedersachsen. Spontan ergab sich zusätzlich ein Doppelinterview mit zwei Fachkräften aus einer Elementargruppe dieser Kindertagesstätte, welches von zwei Interviewern durchgeführt wurde. Somit konnten im Ergebnis fünf Kita-Fachkräfte in vier Interviews durchgeführt werden. Das Alter der Interviewees lag zwischen 20 und 45 Jahren. Das Sampling bildet demnach einen heterogene in der Altersstruktur. Außerdem kamen die pädagogischen Fachkräfte aus unterschiedlichen Stammgruppen der Kita und brachten zusätzlich zur Ausbildung zum*zur Erzieher*in weitere Ausbildungen mit. So war ein Erzieher zusätzlich zur sozialpädagogischen Fachkraft und Sprachförderkraft ausgebildet und eine weitere Erzieherin verfügte über eine Zusatzausbildung zur Sozialpädagogin. Die Erzieher*innen arbeiteten alle mindestens seit drei Jahren in der Einrichtung und waren mit den Strukturen vor Ort vertraut.

Die Feldphase erstreckte sich lediglich auf einen Vormittag am 14.10.2021. Sie begann um 9 Uhr und ging bis in den frühen Nachmittag hinein. Im Nachgang fand am folgenden Tag eine digitale Nachbesprechung statt.

4.3 Datenerhebungsprozesses

Für die Datenerhebung wurde das nicht-direktive Interview als qualitative Methode gewählt. Anders als beim Leitfadeninterview gibt es bei der erzählgenerierenden Interviewführung keinen Leitfragenkatalog an dem sich abgearbeitet wird. Vielmehr geht es darum, die Interviewees ins Erzählen zu bringen und durch Nachfragen Gedankengänge und Rekonstruktionen bei den Interwiewees sichtbar zu machen (vgl. Maindok 2003). Hierzu wurden der personenzentrierte Ansatz, inklusive der dabei zum Einsatz kommenden Technik des aktiven Zuhörens und eines kongruenten Verhaltens der Interviewer verfolgt.

Der Termin für die Datenerhebung stand frühzeitig fest, sodass eine gute Vorbereitung auf die Interviews gegeben war. Die Interviews fanden in einem separaten Raum in der Kindertagestätte statt. Die Interviewees wurden von der Leitung für den Zeitraum des Interviews aus der Gruppenarbeit genommen und durch Kolleg*innen ersetzt. Grundsätzlich haben die Absprachen und Vorbereitungen mit der Kitaleitung sehr gut funktioniert.

Die Interviewees waren zum Teil aufgeregt und brauchten einen Moment, um aus der Gruppenarbeit in die Interviewsituation zu gelangen. In dem Raum befanden sich immer die Interviewees, ein Interviewer und eine Person, die für die Technik zuständig war. Die Interviewführung gestaltete sich beim ersten Interview als herausfordernd, da der Interviewer zuvor nur probeweise Interviews im Seminarkontext geführt hatte.

Positiv zu bewerten war es, dass es kurze Nachbesprechungszeiten nach den jeweiligen Interviews für die Forscher gab. Hier wurde das vorherige Interview kurz reflektiert und Ideen und Denkanstöße für das folgende Interview gegeben. Die Form des nicht direktiven Interviews führte dazu, dass es teilweise herausfordernd war, die Interviewees nicht direkt mit der „eigentlichen“ Forschungsfrage zu konfrontieren und die Unterschiede zwischen Menschen mit Migrationsgeschichte und Menschen mit Fluchterfahrungen herauszuarbeiten, sondern die Interviewees selbst ins Reden zu bringen und durch Zwischen- und Verständnisfragen den Weg zu lenken. Hierbei war die Vorarbeit und das Training im Seminarkontext sehr hilfreich. Die Interviewführung war so gestaltet, dass alle Interviewees unaufgefordert am Ende die Forschungsfrage beantwortet haben.

Das Doppelinterview, welches zudem von zwei Forschern durchgeführt wurde, war rückblickend betrachtet herausfordernd. Vor allem, weil die Interviewees sich laufend unterbrochen, ergänzt und widersprochen haben. Positiv anzumerken ist, dass die Interviewer sich gut ergänzt haben, sodass, wenn einer nicht mehr weiterwusste, der andere sofort einspringen konnte.

Anzumerken ist, dass die Datenerhebungsphase an einem Tag sehr anspruchsvoll war. Vier Interviews in fünf Stunden zu führen bedarf einer großen kognitiven Leistung. Es wäre von

Vorteil gewesen, die Interviews nicht an einem Tag zu führen, sondern auf zwei Tage aufzuteilen, was allerdings aufgrund weiterer Verpflichtungen der studentischen Forscher nicht möglich war.

4.4 Datenanalyseprozess

Im Anschluss der Datenerhebung wurden die Interviews nach Dresing und Pehl (2018) transkribiert. In einem weiteren Schritt wurden nach Schmidt (2013) die Interviews codiert und Kategorien gebildet.

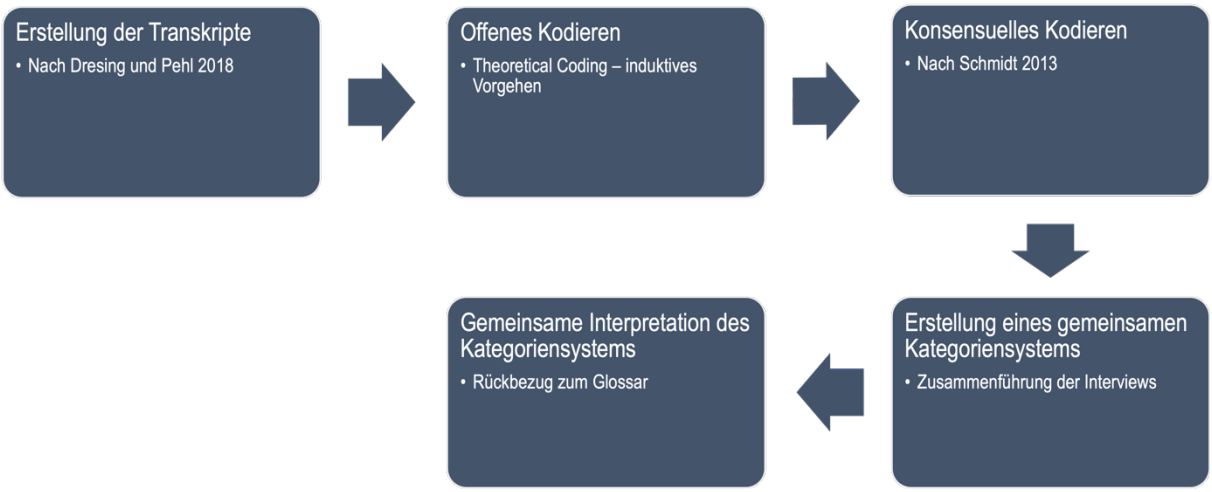


Abb. 1: selbst erstellte Grafik.

Die Interviews wurden auf die drei Forscher der Arbeitsgruppe aufgeteilt, wobei ein Forscher zwei Interviews zugeteilt bekommen hat. Die Interviews wurden einzeln transkribiert und im Anschluss relevante Textstellen (Codes) herausgearbeitet. Dieser Prozess war zunächst sehr offen. Alle Passagen, die Bezug zur Forschungsfrage hatten, wurden herausgearbeitet und tabellarisch festgehalten. Im Anschluss haben die Forscher die Transskripte getauscht und Codes ergänzt. Die Kategorienbildung fand in Einzelarbeit mit den eigenen Codes statt. In einem weiteren Schritt wurden die Kategorien gemeinsam konkretisiert, ergänzt und besprochen und die verschiedenen Codes den Kategorien zugeordnet. Zwischendurch gab es immer wieder Rücksprachen mit der*m Projektleiter*in und den Kommiliton*innen der anderen Arbeitsgruppen. In einem weiteren Arbeitsschritt wurden erste Interpretationen und Ergebnisse festgehalten. Unsere methodische Vorgehensweise erwies sich in der weiteren Erarbeitung als sehr praktikabel und zielführend. Auf dieser Grundlage konnten die Ergebnisse sehr gut herausgearbeitet und aus den unterschiedlichen Perspektiven interpretiert und analysiert werden.

4.5 Ergebnisse

Zu Beginn wird das Kategoriensystem vorgestellt und als Grafik visualisiert, um anschließend anhand einzelner Beispiele unsere Ergebnisse vorzustellen.

Oberkategorie	Unterkategorie	Unterdifferenzierung
Antagonistische Differenzierung	„Migration vs. Flucht“	
	„Deutsch vs. nicht Deutsch“	
	„Geflüchtete vs. Andere“	
	„reich vs. arm“	
	Stadtteile: „sozialer Brennpunkt vs. Oberschichtsviertel“	
	„ländlich vs. urban“	
Kommunikationsmethoden	Kommunikation durch Bildkarten	
	Kommunikation durch externe Familienbetreuer*innen	
	Kommunikation in Elterngesprächen	
Sprachbarrieren		
Fremdpositionierung von Menschen mit Fluchterfahrungen	Eltern mit Fluchterfahrung als „nicht-wollende Eltern“	
	Eltern mit Fluchterfahrung als „nicht anders könnende Eltern“	
	Stereotype Konstruktion von Menschen mit Fluchterfahrung	Kultur und Religion
		Familienkonstellationen
		Wohnverhältnisse
		Kinder mit Fluchterfahrung
		Erwartungshaltung an ihre Kinder
	Vermeintliche Bedürftigkeit	
Subjektpositionierungen der pädagogischen Fachkraft	Rahmenbedingungen der Institution Kindertagesstätte	
	Verständnisvolle Erzieher*innen	
	Pädagogische Fachkraft als Wissensvermittler*in	
	Pädagogische Fachkraft als Helfer*in	
	Pädagogische Fachkraft als Übersetzer*in	
	Erwartungshaltung der pädagogischen Fachkraft an Eltern mit Fluchterfahrungen	

Fremdpositionierung | Macht-Wissen R. | Subjektpositionierung

Abb. 2: selbst erstelle Grafik

Zunächst hat die Forscher unterschiedliche Kategorien entworfen und ihnen Unterkategorien zugeordnet. Angelehnt an die drei Forschungsfragen wurden die Kategorien unter dem Fokus von a) Fremdpositionierung, b) Subjektpositionierungen und dabei zum Tragen kommender Sprecher*innenposition und c) Macht-Wissens-Relation zugeordnet. Nun sollen Beispielhaft jeweils zwei bis drei Zitate/Codes aus den Interviews vorgestellt und interpretiert werden. Im Anschluss werden erste Ergebnisse zu den drei Forschungsfragen zusammengefasst.

Forschungsfrage 1: „Welche Fremdpositionierung fluchterfahrener Eltern 0-6-jähriger Kinder finden sich in relevanten Diskursen und Praktiken in Kindertagesstätten in Niedersachsen?“

Hinsichtlich der ersten Forschungsfrage zeigt sich, dass der Datensatz deutlich geprägt ist von stereotypen Fremdpositionierungen der Eltern. Dabei können die zentralen Befunde auf folgende Schlüsselbegrifflichkeiten eingegrenzt werden: soziale Hierarchisierung und stereotype Konstruktion von Menschen mit Fluchterfahrung.

Aus den Aussagen der pädagogischen Fachkräfte lassen sich deren spezifische Vorstellungen von Eltern mit Fluchterfahrung ableiten. Diese Vorstellungen basieren auf gemachten und interpretierten Erfahrungen, die dann generalisiert wurden. Dabei ist es bezeichnend, dass die pädagogischen Fachkräfte immer wieder Vergleiche und antagonistische Differenzierungen anführen, um ihre eigenen Argumente zu untermauern. Mit den Fremdpositionierungen der pädagogischen Fachkräfte korrespondieren implizite „Wahrheiten“ von Seiten der pädagogischen Fachkraft, die in der Praxis reproduziert werden. Im Folgenden werden nun zunächst die Kernaussagen und die daraus resultierenden Fremdpositionierungen aufgeführt und erläutert.

> *„Gemeinsamkeiten gab es eigentlich nur, dass sie die Sprache halt nicht wirklich konnten. Ansonsten sind mir jetzt nicht wirklich Gemeinsamkeiten aufgefallen. Wie schon gesagt, die die nur Migrationshintergrund haben, die waren halt super offen und viele haben Deutschkurse besucht und waren halt auch sehr dankbar, dass wir da waren und die Kinder genommen haben, das ist ja häufig bei Kindern mit Migrationshintergrund so, dass die Eltern uns als Lehrer sehen und nicht als Erzieher und das alles sehr wertschätzen was wir tun und machen und die waren bei den Elterngesprächen auch immer da und da gab es teilweise dann am Anfang auch Übersetzer das war auch alles gar kein Problem. Die waren immer regelmäßig da und bei den Gesprächen und auch bei Tür- und Angelgesprächen/ Das erste was sie gefragt haben: "Alles Gut, Ja und die Mutter mit Fluchterfahrung war halt quasi nicht ansprechbar.“* (Interview 1 [11:14]).

Das vorliegende Zitat ist eine beispielhafte Aussage für eine soziale Hierarchisierung von Eltern, die von den interviewten pädagogischen Fachkräften vorgenommen wird. Die pädagogische Fachkraft konstruiert ein generalisiertes, stereotypes Bild[1] von Menschen mit Migrationshintergrund („offen, besuchen Deutschkurse, sind dankbar für die Betreuung“). Es erfolgt im weitesten Sinne eine soziale Abstufung von Menschen mit Fluchterfahrung: “[...] *Wie schon gesagt, die die nur Migrationshintergrund haben, die waren halt*”[...]. Das Adverb “nur” zieht

[1] Der Begriff „stereotypes Bild“ bezieht sich in diesem Zusammenhang auf die Reproduktion einer stereotypen Subjektposition über Menschen mit Fluchterfahrung. Die pädagogischen Fachkräfte haben ein klischeehaftes Bild von „dem Flüchtling“. Ein stereotypes Bild entsteht, wenn individuelle Persönlichkeitsmerkmale und Eigenschaften auf eine ganze soziale Gruppe verallgemeinert zugeschrieben werden. In diesem Fall werden Menschen mit Fluchterfahrung als homogene Gruppe klassifiziert, denen Attributionen zugeschrieben werden können und die sie vermeintlich als solche ausmachen („typische Verhaltensweisen und Eigenschaften“).

eine relativierende Hierarchisierung nach sich. Demnach werden Menschen mit Fluchterfahrung in einer eigenen sozialen hierarchischen Ordnung der Fachkraft unterhalb von Menschen mit Migrationshintergrund eingeordnet. Diese soziale Hierarchisierung kann als Leitmotiv für weitere negative stereotype Fremdpositionierungen angesehen werden.

Der Begriff „Menschen mit Fluchterfahrung“ unterliegt bereits vor einer Attribution von Eigenschaften und Persönlichkeitsmerkmalen einer deutlichen Konstruktion. Im Verständnis der pädagogischen Fachkraft kann von „Flüchtling“ gesprochen werden, wenn eine Person zu einer bestimmten Zeit (ab 2015 bis dato), aufgrund von Krieg in einem bestimmten Gebiet, nach Deutschland geflohen ist. Weiter muss für die pädagogische Fachkraft ebenfalls eine für die Person belastende Flucht überstanden worden sein, um als „Flüchtling“ definiert zu werden:

> *„[…]: Also bei uns jetzt hatten wir einen und ich würde jetzt noch A* dazuzählen, also man kann sagen bis drei- […]“.*
>
> *2.: aber ob die jetzt direkte Fluchterfahrung haben, wissen wir jetzt nur bei einem (...). Die anderen beiden kommen zwar aus dem Gebiet, aber ich glaube jetzt zu dem Zeitpunkt war da jetzt nicht gerade Krieg oder so […]“* (Interview 3 [11:34])“.

Wenn einer der aufgezählten Punkte (Krieg, ein bestimmtes definiertes geografisches Gebiet, Zeitraum und Fluchterfahrung, die gekoppelt ist an eine angenommene Form ‚legitimer‘ Traumatisierung) nicht erfüllt ist, relativiert die pädagogische Fachkraft ihre Aussage. Die Flucht bekommt hierbei eine zentrale Funktion für die Argumentationslinie der pädagogischen Fachkraft:

> „[…] *Also wir hatten zum Beispiel ein Kind, auch ein Flüchtlingskind und die Mutter die war auf jeden Fall traumatisiert. Das hat man richtig gemerkt. Die hat teilweise vergessen ihr Kind abzuholen oder das Kind war dann auf einmal beim Rückweg verschwunden und sie wusste nicht mehr wo das ist und man hat halt richtig gemerkt, dass sie selber mit sich zu kämpfen hatte und da war das Kind halt Nebensache.*[…]“ (Interview 1 [08:20]).

Traumatisierung der Flucht und die jeweilige Kultur können als Hauptmotiv für eine Stereotypisierung angesehen werden. Eltern mit Fluchterfahrung werden in diesem Zusammenhang folgende Attribute zugeschrieben: Ihnen wird ein fehlendes Interesse für ihre Kinder unterstellt, es wird angenommen, dass sie durch ihre Herkunft in ihren Möglichkeiten eingeschränkt sind, es wird angenommen, dass sie die deutsche Sprache nicht sprechen können und es wird vermutet, dass ihnen der Integrationswille für das vorhandene deutsche System fehle.

Die Attribution „fehlendes Interesse für ihre Kinder“ rechtfertigen die pädagogischen Fachkräfte mit Situationen aus dem Alltag heraus, an denen ihrer Meinung nach abgeleitet werden kann, dass Eltern mit Fluchterfahrung kein oder geringes Interesse an ihren Kindern haben. Demnach interessieren sich Eltern mit Fluchterfahrung nicht für ihre Kinder, weil sie Entwicklungsgespräche nicht wahrnehmen (vgl. Interview 2 [22:25]), sich nicht an Absprachen bezüglich wettergerechter Kleidung halten (vgl. Interview 2 [03:11]; ebd. [30:37]) geringere Bildungsansprüche an ihre Kinder haben (Interview 3 [10:21]) und keine gezielten Nachfragen bezüglich ihrer Kinder stellen (vgl. Interview 2 [03:11]; Interview 3 [14:59]).

„[…] Doch, es war bislang eine Ausnahme dabei, aber der hat man es auch angemerkt, die ist auch einfach nur gekommen [zum Elterngespräch] um gute Miene gezeigt zu haben. Als man dann nämlich fertig war und mal gefragt hat, ob es noch Fragen gibt: "Nöö, eigentlich nicht." und dann ist sie auch sofort aufgestanden. Also sie hat sich auch nicht aufgeschlossen gezeigt oder auch selbst Fragen an einen gestellt, wie z.B. wie sich das Kind in manchen Situationen verhält, was ja eigentlich doch schon die Eltern in der Regel machen. Die war einfach nur dafür da, um sich das anzuhören und das war's dann auch! […]" (Interview 2 [03:11]).

Für die pädagogische Fachkraft ist eine Nachfrage der Eltern direkt verbunden mit dem Interesse für das Kind. Dabei hinterfragt die pädagogische Fachkraft nicht, ob alle Fragen der Eltern bereits beantwortet wurden oder ob auf Seiten der Eltern einfach das spezielle Wissen oder Ausdrucksvermögen fehlt, um Nachfragen stellen zu können.

Gleiches gilt für das Nichteinhalten von Absprachen und Terminen. Für die pädagogische Fachkraft ist eine Nichteinhaltung gleichzusetzen mit fehlendem Interesse für das Kind. Dies lässt sich in folgendem Abschnitt belegen.

„[…] Ja, also die besten Beispiele sind einfach, wenn man Verabredungen trifft oder Absprachen trifft und es heißt: "Bitte bringen Sie ihren Kindern wettergerechte Sachen mit", das schaffen sie meistens gar nicht. Und gerade auch bei den Elterngesprächen. Wir hatten Eltern gehabt, die haben es drei Jahre nicht zu einem einzigen Elterngespräch geschafft und das war dann das Abschlussgespräch zur Schulklasse. Wo es dann eben zur Schule hinging. Vorher hat man dann mit denen Verabredungen getroffen, die sind nicht erschienen und haben nicht abgesagt. Das war eben so das was hier eben so ist. Besser, beziehungsweise aus Stadtteil 1 und aus diesen Gegenden, leider, so wie ich es mitbekommen habe. […]" (Interview 2 [03:11]).

Für die pädagogische Fachkraft ist die Herkunft ein weiteres zentrales Motiv für eine negative Fremdpositionierung. Diese Herkunft ist für die pädagogische Fachkraft an Problematiken gekoppelt wie: unzureichende finanzielle Mittel und die daraus resultierenden Problemlagen (vgl. Interview 3 [08:59]; Interview 2 [05:37]), Einschränkungen der Religion (vgl. Interview 3 [31:34]; Interview 2 [14:25]), fehlende Deutschkenntnisse (vgl. Interview 2 [12:11]) und fehlendes Wissen über das deutsche System.

Die pädagogischen Fachkräfte greifen dabei einstimmig die These auf, dass Eltern mit Fluchterfahrung in niedrigen sozio-ökonomischen Verhältnissen leben. Damit einhergehend haben Menschen mit Fluchterfahrung gemäß ihrer Fremdpositionierung durch die Fachkräfte keinen gut bezahlten Beruf:

„ […] 2: Geht ja schon hier hinten quasi [Wohnhäuser in der Nähe der Kita] los, aber ja und daher ist es halt ein bunter Mix also (ehm) Migrationshintergrund aber auch Ärzte.
1: Aber eher das klassische Klientel, naja also eher hier die Gegend die Eigentumswohnung anschaut.
2: Genau, eher Journalisten ja eher" (Interview 3 [08:59]).

Hier wird eine antagonistische Differenzierung zwischen Eltern mit und ohne Fluchterfahrung vorgenommen. Menschen mit Fluchterfahrung werden dabei neuerlich als eine – auch in hierarchischer Hinsicht – Unterdifferenzierung aller Menschen mit Migrationserfahrung begriffen.

Zugleich werden Sie gemeinsam mit weiteren, der Tendenz nach „höher“ gestellten Menschen mit Migrationshintergrund in der gleichen Oberkategorie zusammengefasst, wenn es um ihre Gegenüberstellung mit als gegenteilig zu charakterisierenden Menschen geht. Als letztere werden „Ärzte“ und „Journalisten“ gesehen, welche zudem dem „klassischen Klientel was sich Eigentumswohnungen anschaut“ zugerechnet werden. Eine andere pädagogische Fachkraft ordnet die sozio-ökonomischen Verhältnisse von Menschen mit Fluchterfahrung über eine Generalisierung eines als sozio-ökonomisch benachteiligt erlebten Stadtviertels ein. Demnach kommen Menschen mit Fluchterfahrung aus einem bestimmten Stadtviertel:

> *„[…] Also es ist ein hoher Migrationsanteil, der in Stadtteil 1] ist, aber auch viele einfach so aus sozial schwächeren Familien. Es ist wirklich viel mit Hartz IV dort. Es herrscht zum Teil auch viel Kriminalität - naja was heißt viel, aber sagen wir mal mehr Kriminalität als in anderen Stadtteilen in [Name der Stadt]. Früher war das um einiges schlimmer, aber jetzt und man merkt es so, es nimmt so langsam ab […]“ (Interview 2 [05:37]).*

Aus dieser schichtspezifischen Einordnung resultiert für die Fachkraft eine Reihe an sozialen Problemlagen für Menschen mit Fluchterfahrung (vgl. Interview 2 [05:37]). In diesen sozialen Problemlagen lassen sich ebenfalls monetäre Problematiken erkennen:

> „[…] *Wir hatten da eine Familie Nuggets mitgebracht für uns mit Pommes und ja also immer so (.) die haben ja immer so viel gegeben obwohl die ja selber gar nicht so viel hatten. Also wir wussten immer ganz genau, ne neue Matschhose ist nicht einfach mal so gekauft oder neue Gummistiefel* […]“ (Interview 1 [02:18]).

Demnach haben Menschen mit Fluchterfahrung „gar nicht so viel“ und haben Probleme sich Alltagsgegenstände zu leisten (vgl. Interview 1 [02:18]). Auffällig ist hier auch immer wieder die oben bereits skizzierte Bedeutung des Arguments der „wettergerechten Kleidung“ in Form von Gummistiefeln und Matschhose. Die pädagogischen Fachkräfte halten in auffälliger Weise über alle der geführten Interviews hinweg eine Argumentationslinie, welche der Matschhose eine besondere Bedeutung für die Integrationsfähigkeit und -willigkeit der Eltern verleiht (vgl. Interview 1 [02:18]; Interview 2 [03:11], [12:06]; Interview 3 [15:43]). Für alle pädagogischen Fachkräften scheinen Matschhose und Gummistiefel eine zentrale Relevanz zu haben, um am Kitaalltag teilnehmen zu können. Wenn Eltern mit Fluchterfahrung ihren Kindern keine Matschhose mitgeben, wird dies als fehlende Integrationsfähigkeit oder gar fehlender Integrationswille interpretiert.

Eine weitere herkunftsbedingte Einschränkung fluchterfahrener Eltern ist für die pädagogischen Fachkräfte der Punkt der Religion. Die Fachkräfte haben ein konservatives Bild von Menschen mit der Religionszugehörigkeit zum Islam. Nach Vorstellung der pädagogischen Fachkraft schränkt der Glauben zum Islam die Menschen im westlichen Alltag ein:

> *„[…] Es gab sowas, wie Flüchtlingskurse, wo sie eben auch Deutsch lernen konnten, in L nur recht wenig und wenn waren die Wartelisten lang gewesen. [...] Die [Eltern mit Fluchterfahrung] waren wirklich sehr aufgeschlossen, auch wenn's Muslime waren. Die hatten auch kein Problem mit Frauen zu sprechen. Was mich sehr verwundert hat.“* (Interview 2 [14:25]).

Im Kontext der im Material zu erkennenden Fremdpositionierungen von Eltern mit Fluchterfahrung sind – wie in diesem Auschnitt – auch immer wieder individualisierend zugespitzte Fremdpositionierungen zu erkennen. Die Aussagen der pädagogischen Fachkräfte widersprechen sich dabei oftmals. Interessant erscheint diesbzüglich vor allem, dass in obigem Zitat eine generalisierte Fremdpositionierung vorgenommen wird, welche sich in der Einzelerfahrung nicht bestätigt und diese herausfordert, aber dennoch nicht dazu führt, dass die generalisierte Fremdpositionierung verworfen wird. Vielmehr wird die Einzelerfahrung tendenziell als ‚Ausnahme von der Regel' artikuliert und mit „Verwunderung" zur Kenntnis genommen.
Noch weitergehend ließe sich evtl. auch interpretieren, dass die Relativierungen der generalisierenden Fremdpositionierungen mit Blick auf den Einzelfall sich erst aus einer konstruierten sozialen Bezugsnorm von Seiten der pädagogischen Fachkraft gegenüber dem Interviewer heraus ergeben. In der Logik einer solchen Bezugsnorm dürfen pädagogische Fachkräfte keine negativen Einstellungen gegenüber Menschen mit Fluchterfahrung haben, beziehungsweise äußern, weil Sie dann gegen angenommene konzeptionelle und professionsethische Leitlinien der Sozialpädagogik (zum Beispiel Toleranz, Offenheit und Aufgeschlossenheit etc.) verstoßen würden.

> *„Man muss sagen, dass die immer interessiert waren und sie haben die Elterngespräche mitgemacht und die waren interessiert und wollten, dass es ihrem Kind gut geht und gut auf die Schule vorbereitet wird. Aber persönlich war ihnen das ansonsten aber eher egal […]"* (Interview 2 [34:54]).

Dieser Aussage der pädagogischen Fachkraft zufolge waren die hier beschriebenen Eltern mit Fluchterfahrung interessiert an ihrem Kind. Dabei ist jedoch bereits an der Formulierung des ersten Satzes auffällig, dass dieser aus einer nicht-identifizierten Perspektive geäußert wird: „*Man muss sagen, dass* […]". Anschließend wird diese Aussage direkt mit dem Satz „[…] *Aber persönlich war ihnen das ansonsten aber eher egal* […]" relativiert. Diese Ambivalenz ist im gesamten Datensatz erkennbar.
Weitere Fremdpositionierungen unterliegen dem Leitmotiv der Ängstlichkeit und Besorgtheit. Diese ergibt sich wieder aus dem übergeordneten Hauptmotiv der Traumatisierung. Demnach werden Eltern mit Fluchterfahrung Attribute zugeschrieben wie: Herzlichkeit, zuwandte Freundlichkeit, Ängstlichkeit, Besorgtheit um ihre Kinder und emotionale Intensität:

> *„[…] Die [Beziehungspartnerschaft mit Eltern mit Fluchterfahrung] war sehr, sehr intensiv und sehr sehr freundlich. Auf sehr einem freundlichen Niveau. Also ja, es sind ja auch nochmal - Ihr kennt das ja- die Kulturen noch mal herzlicher. Es war sehr, sehr intensiv ja. Ich bin da auch ungern gegangen, aber ich bin dann umgezogen."* (Interview 3 [30:38]).

Weiterhin werden Eltern mit Fluchterfahrung als dankbar für die Zusammenarbeit mit der Institution Kita angesehen (vgl. Interview 3 [02:18]).

> *„[…] Die haben einfach Angst um ihre Kinder und ehm stellen sich dann aber auch selber zurück. Die Kinder sind erstmal wichtiger für die […]"* (Interview 3 [10:09]).

Menschen mit Fluchterfahrung sind demnach selbstlos und geben alles für ihre Kinder. Hier ist wieder die schon beschriebene Ambivalenz innerhalb der Argumentationen der Sichtweisen einzelner pädagogischer Fachkräfte zu erkennen: Auf der einen Seite beschreiben pädagogische Fachkräfte, dass Eltern mit Fluchterfahrung sich nicht für ihre Kinder interessieren und geringere Bildungsansprüche an ihre Kinder haben. Auf der anderen Seite haben Eltern mit Fluchterfahrung, ausgelöst durch die Flucht, aus Perspektive der Fachkräfte große Angst um ihre Kinder. Auf der einen Seite ist für Menschen mit Fluchterfahrung „das Kind halt Nebensache" (vgl. Interview 1 [08:20]) und auf der anderen Seite wird Eltern mit Fluchterfahrung zugeschrieben, eine vergleichsweise engere Beziehung zu ihren Kindern zu haben als nicht fluchterfahrene Eltern und ihr Kind zum Lebensmittelpunkt zu machen:

> *„[…] Ja also es ist auf jeden Fall die Beziehung zu den, also zwischen Eltern und Kind ist ganz anders bei denen. Ehm bei den Flüchtlingseltern, die sind sehr besorgt um die,/ also ich sag jetzt nicht, dass die deutschen Eltern nicht besorgt sind, aber das ist nochmal so ne andere Sorge. Die wissen Deutschland ist sicher, hier passiert meinem Kind nichts. Ich gehe ganz normal mit meinem Kind in den Kindergarten, die können sich auch viel mehr leisten und das ist so, ich weiß gar nicht wie ich das erklären soll, ja die Sorge ist einfach viel größer um die Kinder […]"* (Interview 3 [10:09]).

Abschließend kann festgehalten werden, dass sich eine Reihe generalisierender Fremdpositionierungen gegenüber Menschen mit Fluchterfahrung erkennen lassen. Diese werden, wo sie mit persönlichen Einrücken einzelner Eltern abgeglichen werden, nicht in eine weitergehende Differenzierung des eigenen Bildes der Fachkraft von „den geflüchteten Eltern" überführt, sondern diese Relativierungen bleiben weitestgehend unverbunden zu fortbestehenden Bildern von der Elternschaft geflüchteter Menschen. Dabei wird der Diskurs bestimmt von stereotypen Haltungen und den daraus resultierenden Wahrheiten gegenüber Menschen mit Fluchterfahrung.

Forschungsfrage 2: „Welche Subjektpositionierungen kommen dabei zum Tragen?"

Neben den deutlichen Fremdpositionierungen lassen sich im Datensatz auch einige aussagekräftige Selbstpositionierungen der pädagogischen Fachkräfte ableiten. Hierbei können verschiedene Ergebnisse festgehalten werden, denn die pädagogischen Fachkräfte positionierten sich selbst als altruistische und engagierte Helfer*innen, Übersetzer*innen, Kulturvermittler*innen und skizzieren sich als Leidtragende des „System Kindertagesstätte". Eine Fachkraft sagt (Interview 1 [0:27:51.4]) zur strukturellen Situation von Kitas:

> *„Hier im Stadtteil 2 und da gab es gar nichts dazu. In Stadtteil 3 hatten wir mal eine Fortbildung gehabt, da haben wir eher über Kulturen gesprochen und was so üblich ist. Und den Umgang mit den anderen Kulturen gelernt, aber hier im Stadtteil 2 gab es noch gar nichts dazu. Also seit den drei Jahren wo ich hier bin.".*

Die pädagogische Fachkraft sieht sich unzureichend ausgebildet und wird in ihrer Wahrnehmung insbesondere von ihrem aktuellen Arbeitgeber nicht ausreichend unterstützt. Das macht

sie in diesem Beispiel an den fehlenden Fortbildungen fest. Zudem lässt sich der Vorwurf herauslesen, dass sich die Institution nicht ausreichend um die Qualifikation der Mitarbeiter*innen bemüht. Sie werden hier mit ihren Herausforderungen alleine gelassen. Das Bild verfestigt sich, wenn die pädagogischen Fachkräfte über ihre nicht entlohnte Arbeitszeit sprechen (Interview 3 [0:13:12.4]):

> "Also ich weiß es gibt viele Fortbildungen dazu aber ehm man muss da auch erstmal Zeit haben für. Also ich meine die Eltern kommen da alle an und eh man muss ja auch gleich abliefern. Man kann ja nicht sagen: "Ne warten sie mal kurz, ich muss erst die Schulung, die Fortbildung machen, dann können wir sprechen." Ehm, ja viel hat man sich selber angeeignet und dann überlegt / Ich bin ja selber mit sechs Jahren nach Deutschland gekommen und dann habe ich so überlegt: "Was hätte mir geholfen oder meiner Mutter geholfen, dass wir uns da bisschen sicherer fühlen" und also Bilder versteht jeder. Oder auch Zeichen, also dass man gleich die Zeichen dazu hat, also viel Gestik zu der Mimik auch und ja das versteht ja jeder eigentlich."

Die pädagogische Fachkraft bemängelt hier ebenfalls fehlende Fortbildungen und Schulungen. Stattdessen eignet sie sich in ihren Reflexionsprozessen und unabhängig von der Einrichtung notwendiges Wissen an, um den unterschiedlichen Anforderungen gerecht zu werden. Hier haben der pädagogischen Fachkraft insbesondere persönliche, biografische Erfahrungen geholfen. Jedoch sieht sich die pädagogischen Fachkräfte vom System nicht ausreichend auf die Anforderungen in ihrer pädagogischen Tätigkeit vorbereitet und unterstützt. Persönliche Erfahrungen können somit systematische Lücken kompensieren und den pädagogischen Fachkräften in dem professionellen Handeln helfen.

Die pädagogischen Fachkräfte nehmen sich grundsätzlich als engagierte Helfer*innen (Interview 3 [0:02:18.5]) wahr:

> *„Und dann haben wir auch ganz viel vom Kindergarten gegeben wenn irgendwelche Fundsachen waren, dann haben wir gesagt; "Suchen Sie sich etwas aus [...]".*

Die pädagogische Fachkraft sieht sich als altruistische*r Helfer*in und betont dies in diesem Zusammenhang auch ("[...] haben wir auch ganz viel vom Kindergarten gegeben [...]"). Daraus lässt sich ableiten, dass der*die Erzieher*in der Überzeugung ist, die Lücken des Systems zu nutzen und den Menschen mit Fluchterfahrung dadurch viel geben zu können. Hier wird ein durch die Fachkräfte wahrgenommener Widerspruch in der Positionierung der Kita deutlich. Die Kita kümmert sich ihrem Eindruck nach um die Bedürfnisse von Geflüchteten, aber schult und unterstützt ihr pädagogisches Personal in ihrer pädagogischen Arbeit sowie deren Bedürfnisse nicht, obwohl das ein wichtiger Beitrag wäre.

Die pädagogischen Fachkräfte berichten, geflüchtete Eltern dadurch zu unterstützen, dass sie sich als Übersetzer*innen (Interview 1 [0:25:52.3]) betrachten:

> *„Ich mache es dann eigentlich so, dass ich denen den Brief gebe und ihnen erzähle was da drin steht und dann konnten eigentlich viele oder doch alle meiner Eltern Deutsch lesen oder zumindestens Englisch. Und wenn wir wussten, dass sie nur englisch können, dann haben wir das übersetzt oder zu Beginn auch Google benutzt (lacht). Gerade bei diesen*

arabischen Schriftzeichen (lacht). Da wollten die Eltern aber lieber, dass wir mit ihnen englisch sprechen oder versucht uns deutsch beizubringen, aber lasst das doch bitte sein, weil das alles von vorne bis hinten nicht hinhaut. Aber meistens mache ich es dann wirklich so, dass ich ihnen alles erkläre und einzelne Abschnitte ihnen auch noch einmal erkläre. Die können immer zu mir kommen, dann können wir das ganz in Ruhe noch einmal durchgehen. Das mit der Zettelgabe ist dann auch zum Beispiel, das ist dann auch so ein Ding zwischen Tür und Angel oder einfach nur etwas was man den Kindern im Rucksack mitgibt, aber gerade bei Menschen mit Migrationshintergrund erkläre ich das gerne noch einmal persönlich".

Die pädagogische Fachkraft sieht sich hier als übersetzende Fachkraft, welche sich bemüht und motiviert zeigt und verschiedene Wege zur Übersetzung sucht. Sie macht transparent, dass sie nicht über ausreichend Fähigkeiten verfügt, indem sie fehlerhafte Übersetzungen von Google nutzt und sich darüber gleichzeitig lustig macht. Hier wäre Unterstützung von der Kita, beziehungsweise dem „System" hilfreich, weil dort offensichtlicher Unterstützungsbedarf herrscht. Dieser Unterstützungs- und Fortbildungsbedarf wird in der Aussage seitens der pädagogischen Fachkraft nicht identifiziert, beziehungsweise betont. Außerdem sieht sie sich bei Menschen mit Migrationshintergrund als besonders bemüht an, da sie zwischen Familien mit Migrationsgeschichte und Familien ohne Migrationsgeschichte differenziert. Sie betont ihr Engagement und rechtfertigt sich für fehlerhafte Übersetzungen. In einem weiteren Beispiel (Interview 1 [0:22:25.2]) wird deutlich, dass pädagogisches Fachpersonal sich in der Zusammenarbeit mit geflüchteten Eltern als wichtige Expert*innen ansehen:

„Also gerade bei diesen Familien, wo wir Elterngespräche hatten, wo wir auch einfach gemerkt haben, dass die auch einfach nicht kommen. Dann haben wir ihnen auch erzählt, dass es wichtig für sie und das Kind wäre. Auch im Hinblick auf das wie es weiter geht, aber da sagen sie nur: "Jaja, wir kommen, wir kommen" und dann kommen sie nicht und dann rufen sie manchmal an, aber meistens rufen sie gar nicht mehr an und dann fragen wir am nächsten Tag und dann heißt es, dass sie es vergessen hätten und dann bieten wir ihnen noch einmal einen neuen Termin an. Und dann kommen sie wieder nicht. So dann denke ich mir: "Gut, das sind erwachsene Menschen und sie wissen, beziehungsweise sollten eigentlich wissen; dass wir das gut damit meinen und das wir denen nichts Böses wollen" und das man dann den Eltern einen Einblick gibt: "Wo steht ihr Kind!" und wenn sie dieses nicht wollen, muss ich das akzeptieren und das tue ich dann auch für mich. Ich finde es zwar traurig und schade, aber für mich sind es dann einfach erwachsene Menschen, wo ich dann sage: "Da laufe ich jetzt auch nicht mehr hinterher!".

Für die Fachkraft ist es wichtig, den Eltern Dinge zu erklären, die aus ihrer Sicht relevant für den weiteren Integrationsprozess der Kinder und der Eltern sind. Sie stellt dabei heraus, dass die Eltern diese Informationen brauchen und sie durch das pädagogische Fachpersonal erhalten müssten. Dementsprechend sieht sich die Fachkraft als „Glücksfall" für die Familien, welche jedoch die Arbeit nicht zu schätzen wissen, weil sie die geplanten Gespräche nicht wahrnehmen. Schlussendlich fühlt sie sich gekränkt, da die Arbeit nicht angenommen wird. Das äußert sich in einer emotionalen Abwehrhaltung und angedeuteten Resignation seitens der

pädagogischen Fachkraft. Die pädagogische Fachkraft berichtet, aufgrund dessen die Entscheidung getroffen zu haben, in einzelnen Fällen die Bemühungen und die Zusammenarbeit eingestellt zu haben.

Die eigene Positionierung der pädagogischen Fachkräfte gegenüber „anderen Kulturen“ wird insbesondere als impliziter Gegenpart zu den oben bereits näher beschriebenen Fremdpositionierungen der Eltern deutlich. Dort zeigt sich, dass sich die Fachkräfte als Vermittler*innen zwischen den Kulturen sehen. Aber auch mit Blick auf explizite Selbstpositionierungen lässt dies zeigen. So spricht eine pädagogische Fachkraft (Interview 3 [0:02:18.5]) über das Mitbringen von Süßigkeiten an Kindergeburtstagen und nimmt hier eine Vermittler*innenrolle zwischen den Kulturen ein:

> „Also sie haben natürlich immer gefragt, ähm: "wir feiern jetzt Geburtstag, dürfen wir was mitbringen?". Und die Kommunikation ist ja sowieso immer sehr schwierig gewesen. Ne man hat wirklich sich mit Händen und Füßen unterhalten, ganz viele Bilder gezeigt oder auch mit Übersetzern und Dolmatchern. Ganz viel mit Google-Übersetzer gearbeitet aber die übersetzen ja gar nicht so/ die übersetzen ja Wort auf Wort (lachen) ne und das ist ja immer nicht so gut aber so war dann erstmal die Kommunikation und wenn die da nun wirklich mal ne Sahnetorte mitgebracht haben, das durften wir nicht ausgeben. Dann haben wir gesagt: "Tut mir leid, essen sie das heute, wenn die Familie kommt.". Aber meisten kamen die dann wirklich irgendwie mit drei vier Kuchen an und wir haben immer gesagt: "Eine Kleinigkeit" aber es ist ja immer unterschiedlich. Für die ist ne Kleinigkeit wirklich drei vier Kuchen, weil die ja diese riesigen Familien haben und deshalb war da immer so viel und dann auch zum Mittag.“
>
> „Also mitgebracht hat jeder was, also da war nie das Problem, auch hier nicht, da hat auch jeder mal was mitgebracht. Und die Regeln sind dann einfach so angenommen. Also wir haben das den Eltern gesagt. Wenn die das nicht verstanden haben, klar dann ist es passiert, auch mit dieser Sahnetorte zum Beispiel. Aber sonst wurden immer alle Regeln akzeptiert so wie sie sind. Also ich hatte nie ehm Probleme mit den Flüchtlingseltern, dass die meine Regeln sozusagen nicht akzeptiert haben oder die Regeln des Kindergartens. Da hatte ich eher andere Nationalitäten (lachen), die dann eher auf den Tisch gehauen haben und gesagt haben: "Ne akzeptiere ich jetzt nicht so was du von mit willst, ne ich mache das jetzt trotzdem auf meine Art".

Hier sieht sich die pädagogische Fachkraft in der Verantwortung, die in Deutschland gängigen Geburtstagsfeiern zu erklären und zu rechtfertigen. Sie setzt diese Norm mit ihren Regeln und denjenigen der Kita gleich. Sie gesteht den Familien auch die Unwissenheit über diese Norm zu, aber sieht hier Aufklärungs- und Vermittlungsbedarf als pädagogische Fachkraft. In diesem Beispiel wird nicht nur die Selbstposition der Fachkraft deutlich, sondern durch die Regeln und Normen, die sie aktiv vertritt, wird auch eine Macht-Wissens-Relation (re-)produziert. Hier lassen sich stereotype Selbstpositionierungen der Fachkräfte in den Interviews wiederfinden, wie zum Beispiel (Interview 1 [0:28:52.7]) an dieser Stelle:

> „[...] Ich würde mir wünschen, dass man Termine einhält, wenn man sie bespricht und da muss ich ehrlich sagen, da bin ich auch ein bisschen typisch zu deutsch. Termine muss man bei mir einhalten, da werde ich sonst auch einfach schnell stinkesauer, wenn man es nicht macht. Und das ist eine Sache, welche für mich am wichtigsten ist. Und wenn so etwas nicht einhalten kann, dann wird es einfach bei wiederholtem Auftreten schwer für mich. Vielleicht sollte man den Menschen klar machen, dass manche Sachen für manche

> Deutschen einfach sehr wichtig sind. Das müssen die lernen und vielleicht muss ich auch lernen mich ein wenig zurückzuhalten, beziehungsweise, dass ich da ein wenig runterschrauben und nicht zu eng nehmen sollte. Das gelingt mir jedoch nicht einmal im eigenen Freundeskreis. Ich weiß auch nicht woran das liegt. Also ich gebe mir da wirklich schon die größten Mühen und versuche wirklich ruhig zu bleiben.“.

Auch hier sieht sich die pädagogische Fachkraft als Verteidiger*in des aktuellen Systems und nimmt eine hierarchisch höherstehende Position über den Eltern ein. Interessant ist, dass im obigen Zitat die Eltern angerufen werden zu lernen, „dass manche Sachen für Deutsche einfach sehr wichtig sind.“ Dabei wird zweifach generalisiert und eine Hierarchieebene dargelegt. Verantwortung für die Integration wird hier den Eltern zugeschrieben. Im zweiten Teil wird dies ein wenig relativiert, indem die Fachkraft reflektiert, auch lernen zu müssen. Hierbei scheint sie eine stellvertretende Position für „die Deutschen“ einzunehmen und insofern anzudeuten, dass Integration auch von beiden Seiten zu leisten ist. Dann individualisiert die Fachkraft die Verantwortung jedoch wieder, vergleicht das Verhalten der Eltern mit dem Verhalten in ihrem eigenen Freundeskreis und weist auf ihre „größten Mühen“ hin, „ruhig zu bleiben“. Die für sich geltend gemachte Individualität, Beschränkung und Bemühung wird den Eltern im Effekt nicht zugestanden.

Den pädagogischen Fachkräften ist insbesondere die deutsche Sprache sehr wichtig, denn das sei ein elementarer Bestandteil für gelingende Integration von geflüchteten Familien. Die wiederholt geäußerten Erwartungen an die Eltern, dass sie Termine und Absprachen einhalten, mehr Interesse an ihren Kindern zeigen, die Regeln und Normen des Systems internalisieren und einen höheren Integrationswillen aufweisen sollen, werden über die Forderung nach einem notwendigen Deutschspracherwerb kanalisiert. Das zeigt sich etwa hier (Interview 1 [0:32:58.8]):

> „Das war dann auch auch noch einmal nämlich eine große Arbeit, dass wir denen erst einmal eine Sprache beibringen mussten und man konnte die Eltern gar nicht zum Lehren der Heimatsprache sprechen ermutigen, weil sie das ja selber nicht einmal konnten. Das ging einfach nicht und dann hat man sich mit allen Kräften daran gesetzt, dass sie bei uns in der Kita nur deutsch sprechen. Den Eltern haben wir auch noch einmal versucht einen Deutschkurs nahezulegen, aber da waren sie am Anfang nicht so einsichtig. Sie dachten, dass sie bereits gutes Deutsch sprechen würden. Das Verständnis lief bei denen sehr gut - es sei denn sie haben gut geschauspielert - aber das selber sprechen konnten sie kaum.“.

Hier geht die interviewte Fachkraft so weit, nicht nur die Deutschsprachfähigkeit der beschriebenen Eltern, sondern auch deren Erstsprachkompetenz zu beurteilen. Sie positioniert sich damit umfassend in einer hierarchisch höherstehenden Position gegenüber den Eltern, indem sie generell in Bezug auf das Thema „Sprache“ beurteilt was „richtig“ und was „falsch“ ist. Sie bewertet die Muttersprache der Eltern und unterstreicht die Bedeutung der deutschen Sprache für ihre pädagogische Arbeit und ihre Ansicht von gelingender Teilhabe. Sie geht dabei auch soweit, bei den Eltern „Schauspielerei“ in Bezug auf ihr Sprachhörverständnis zu erwägen,

was impliziert, dass sie von einer für die Eltern potenziell angstbesetzten Atmosphäre im Kita-Alltag ausgeht.
Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass es verschiedene Subjektpositionierungen unter den Fachkräften gibt. Diese differieren auch erkennbar zwischen verschiedenen Fachkräften. Die Fachkräfte sehen sich jedoch übergreifend als altruistische Helfer*innen. Dabei stehen wahlweise die Rolle des*r Übersetzer*in oder der Vermittler*in zwischen den unterschiedlichen Kulturen im Fokus. Außerdem sehen sie sich als Leidtragende im „System Kindertagesstätte". Dabei legen die Fachkräfte deutliche Erwartungshaltungen gegenüber den geflüchteten Eltern an den Tag. Sie erwarten, dass Termine und Absprachen eingehalten werden und dass sie mehr Interesse an ihren Kindern zeigen. Außerdem möchten die Fachkräfte, dass die Eltern Deutsch lernen und einen hohen Integrationswillen an den Tag legen. Dankbarkeit und Anerkennung sind deutliche Motive der Fachkräfte. Festzuhalten ist, dass einige Subjektpositionen zur Geltung kommen. Jedoch sieht man, dass teilweise widersprüchliche Aussagen über Eltern mit Fluchterfahrungen geäußert werden.

Querschnittsdimension: Macht-Wissens-Relationen

In diesem Abschnitt soll der Fokus auf die Macht-Wissens-Relationen gelegt werden, die in den unterschiedlichen Interviews zu finden sind. Dieser Abschnitt dient der Konklusion zwischen den Abschnitten der Fremdpositionierung von geflüchteten Eltern und der Selbstpositionierung der pädagogischen Fachkräfte. Die Macht-Wissens-Relation ist ein Grundstein der Selbstpositionierung der pädagogischen Fachkraft. Die Argumentationen der Fachkräfte erfolgen aus einem vermeintlichem Wissensgefälle zwischen geflüchteten Eltern und pädagogischer Fachkraft.
Die pädagogische Fachkraft befindet sich durch ihr Wissen in einer machtvollen Position gegenüber den geflüchteten Eltern. Aus dieser Machtposition heraus folgt eine Fremdpositionierung der geflüchteten Eltern.
Im ersten Beispiel geht es um Sprachbarrieren seitens der Eltern mit Fluchterfahrung. Dabei wird eine generelle Wissensdifferenz zwischen pädagogischer Fachkraft und Eltern angenommen, die von der Fachkraft zugleich als Machtdifferenz genutzt und reproduziert wird:

> *„Und bei Eltern, wo das Niveau nicht so hoch ist, dann muss man das halt eben runterbrechen, wo halt ihr Kind beim Lernen noch Schwierigkeiten hat. Sowas eben halt. Das meine ich mit runterbrechen. Also mein eigenes Sprachniveau muss sich den vor mir sitzenden Eltern angepasst werden. Die Eltern haben dann vielleicht einfach Angst davor, dass sie das nicht verstehen."* (Interview 1 [0:24:49.0]).

Die pädagogische Fachkraft kommuniziert in ihren Augen auf einem höheren Sprachniveau. In der Interaktion mit geflüchteten Eltern müssen die pädagogische Fachkraft ihr Sprachniveau an das Niveau der Eltern mit Fluchterfahrung anpassen. Anders könne Kommunikation nicht

gelingen. Durch das Wissen der Fachkraft über den Umgang mit Sprache stellt sie sich hierarchisch über die Eltern mit Fluchterfahrung.

Eine weitere Macht-Wissensrelation in Bezug auf die Sprache wird im folgenden Ausschnitt deutlich, der oben bereits hinsichtlich der darin enthaltenen Selbstpositionierung der Fachkraft analysiert wurde:

> *„Das war dann auch auch noch einmal nämlich eine große Arbeit, dass wir denen erst einmal eine Sprache beibringen mussten und man konnte die Eltern gar nicht zum Lehren der Heimatsprache sprechen ermutigen, weil sie das ja selber nicht einmal konnten. Das ging einfach nicht und dann hat man sich mit allen Kräften daran gesetzt, dass sie bei uns in der KiTa nur deutsch sprechen. Den Eltern haben wir auch noch einmal versucht einen Deutschkurs nahezulegen, aber da waren sie am Anfang nicht so einsichtig. Sie dachten, dass sie bereits gutes Deutsch sprechen wurden. Das Verständnis lief bei denen sehr gut - es sei denn sie haben gut geschauspielert - aber das selber sprechen konnten sie kaum.“(Interview 1* [0:32:58.8]).

Die pädagogische Fachkraft macht hier deutlich, dass Deutsch die Sprache ist, die gesprochen werden soll. Ohne die deutsche Sprache funktioniere eine Integration in die Gesellschaft nicht, so die Annahme. Die Muttersprachen werden dabei für weniger wertvoll gehalten als die deutsche Sprache. Zudem macht die Fachkraft deutlich, dass die Eltern mit Fluchterfahrung ihrer Wahrnehmung nach gar nicht Deutsch lernen oder Angebote annehmen wollen. Es lässt sich feststellen, dass hier keine Kommunikation auf Augenhöhe stattfindet, sondern die Fachkraft ein klares Wissens- und Machtgefälle zwischen sich und den Eltern in Bezug auf das allgemeine Thema „Sprache“ wahrnimmt.

Des Weiteren wird ein Idealbild von gelingender Integration konstruiert. Die pädagogischen Fachkräfte machen deutlich, mit welchen Elementen Integration funktioniere. Dadurch wird bestimmt was „gut“ und was „schlecht“ ist. Auf Grundlage dieser Konstruktion hat die Fachkraft nicht nur das Wissen über gelungene Integration, sondern auch die Macht auf das Wissen zuzugreifen und so die eigene hierarchische Ordnung zu legitimieren (vgl. Interview 2 [0:11:14.3]).

Eine Fachkraft skizziert am Beispiel eines Gesprächs mit einer „deutschen“ Mutter eine idealtypische Kommunikation zwischen Fachkraft und Eltern. Es wird deutlich wie eine Kommunikation in den Augen der Fachkraft auszusehen hat. Alles andere birgt „Schwierigkeiten“ und entspricht nicht den Vorstellungen der Fachkraft. Auch hier ist ein machtvolles Moment zu erkennen. Die Fachkraft (re-)produziert für sich ein Bild von einer gelungenen Kommunikation, welche ausschließlich bei deutschsprachigen „deutschen“ Eltern funktioniert. Es zeigt, dass geflüchtete Eltern keine Möglichkeit haben den Ansprüchen der Fachkraft an gute Kommunikation gerecht zu werden. Zudem stellt die Fachkraft heraus, dass geflüchteten Eltern das nötige sprachliche und faktische Wissen fehle. Auch hier wird eine deutliche Hierarchisierung von Wissensformen seitens der Fachkraft deutlich (vgl. Interview 3 [0:12:06.1]).

Eine weitere Macht-Wissens-Relation wird in einer anderen Interviewpassage deutlich. Diese zeigt, dass die Kommunikation zwischen Eltern und Fachkraft stark hierarchisiert ist. Die pädagogische Fachkraft berichtet hier, aufgrund des fehlenden Wissens der fluchterfahrenen Eltern zu den Themen „deutsche Kita“ und über „Sprache“, vereinfachte Befehle geben zu müssen. Dies führt zu einem starken Macht- und Abhängigkeitsverhältnis zwischen der Fachkraft und den Eltern mit Fluchterfahrung. Alle Informationen werden auf Deutsch schriftlich notiert, damit die Menschen mit Fluchterfahrung die Informationen selbstständig übersetzen können. Zum einen werden die Eltern von der Fachkraft allein gelassen, zum anderen sind sie abhängig von der Unterstützung der Fachkraft. Diese Praxis unterstreicht noch einmal die Bedingtheit zwischen dem Wissen der Fachkraft und der daraus entstehenden Machtposition gegenüber Eltern mit Fluchterfahrung (vgl. Interview 3 [0:07:58.4], Interview 1 [0:22:25.2]).
Unterstrichen wird diese Machtposition durch eine Selbstpositionierung der Fachkraft als Sprachförderkraft in der Kita. Die Fachkraft macht deutlich, dass sie aufgrund ihrer Zusatzqualifikation noch mehr Wissen über den Spracherwerb einbringen kann, als andere. Dabei werden die hierarchischen Diskrepanzen zwischen Fachkraft und Eltern immer größer. Die Fachkraft konstruiert hier über vermeintliches Mehrwissen und berufliche Qualifikation ein hierarchisches Gefälle und stellt sich deutlich über die Eltern mit Fluchterfahrung (vgl. Interview 1 [0:10:19.5]).

Forschungsfrage 3: „Welche Wahrheiten werden über die oben genannten Diskurse und Praktiken zu „geflüchteten Eltern“ produziert?“

Es hat sich gezeigt, dass es eine deutliche Abgrenzung der Fachkräfte gegenüber den geflüchteten Eltern gibt. Die Fachkräfte konstruieren und reproduzieren stereotypische Denkmuster. Dabei ordnen sich die Fachkräfte in ihrer selbst konstruierten Hierarchie oberhalb der geflüchteten Eltern ein. Die pädagogischen Fachkräfte können als selbst ernannte „allwissende Akteure“ „altruistische Helfer*innen“ gesehen werden, die Regeln und Normen vorgeben und durchsetzen, die die Exekutive der Institution sind. Dabei wird deutlich, dass das System nicht hinterfragt wird.
Deutlich geworden ist außerdem, dass die Fachkräfte sich als eine moralische Instanz sehen, der es zusteht, die Erziehung der fluchterfahrenen Eltern zu bewerten. Die Fachkräfte sehen Eltern mit Fluchterfahrung als nicht integrationsfähige, und potenziell nicht integrationswillige Akteure, die das wichtige Merkmal der deutschen Sprache nicht erlernen können. Es wird in der Argumentation von einer vorbildlichen, mustergültigen Integration ausgegangen, die sich an „deutschen“ Tugenden und Werten orientiert. Dieses Ziel sollen die Eltern mit Fluchterfahrung erreichen. Dies ist aber unmöglich, da sie nie „deutsch“ im Sinne des entfalteten Idealbildes sein werden, egal wie sie sich bemühen. Hier wird ein Mimikry-Effekt deutlich, den die Fachkräfte reproduzieren. (vgl. Bjegač 2020: 45)

Aufgrund dieser Annahmen werden folgende Wahrheiten im Diskurs der Kindertagesstätten reproduziert:

- Menschen mit Migrationshintergrund stehen hierarchisch über Menschen mit Fluchterfahrung.
- Im Verständnis der pädagogischen Fachkraft kann von „Flüchtling“ gesprochen werden, wenn eine Person zu einer bestimmten Zeit (ab 2015- bis dato) aufgrund von Krieg in einem bestimmten Gebiet nach Deutschland geflohen ist. Weiter muss für die pädagogische Fachkraft ebenfalls eine für die Person belastende Flucht überstanden worden sein, um als „Flüchtling“ definiert zu werden.
- Durch ihre Flucht und Herkunft sind Menschen mit Fluchterfahrung an bestimmte Attributionen gebunden (ungenügende finanzielle Mittel, Einschränkungen durch ihre Religion des Islams, fehlende Deutschkenntnisse, fehlendes Wissen über das deutsche System).
- Geflüchtete sind nicht integrationsfähig und ggf. auch nicht integrationswillig.
- Menschen mit Fluchterfahrung sind im Verständnis der pädagogischen Fachkraft: herzlich, dankbar, zugewandt, freundlich und altruistisch.
- Menschen mit Fluchterfahrung können kein Deutsch sprechen und haben potenziell allgemein Probleme in Bezug auf das Thema „Sprache“.

Im weiteren Diskurs besteht jedoch eine deutliche Ambivalenz bezüglich des elterlichen Engagements. Auf der einen Seite beschreiben pädagogische Fachkräfte, dass Eltern mit Fluchterfahrung sich nicht für ihre Kinder interessieren. Andererseits haben Eltern mit Fluchterfahrung, ausgelöst durch die Flucht, große Angst um ihre Kinder und sind überfürsorglich. Auf der einen Seite ist für Menschen mit Fluchterfahrung „das Kind halt Nebensache“ und auf der anderen Seite haben Eltern mit Fluchterfahrung eine viel engere Beziehung zu ihren Kindern als „deutsche Eltern“. Diese ambivalenten Denkmuster und Äußerungen ergeben sich aus der Logik einer professionsethischen Haltung innerhalb der Sozialpädagogik. In dieser Logik dürfen pädagogische Fachkräfte keine negativen Annahmen gegenüber Menschen mit Fluchterfahrung verbalisieren. Wenn diese informellen Leitlinien dennoch überschritten wurden, erfolgt in der Regel eine Relativierung oder Gegendarstellung der getätigten Aussage.

4.6 Zwischenfazit

Die Erarbeitung der Inhalte wurde von der Arbeitsgruppe in einer kooperativen Zusammenarbeit durchgeführt. Im Prozess gab es Einzelarbeitsphasen und Gruppenarbeitsphasen. Der Austausch wurde über eine cloudbasierte Arbeitsplattform organisiert, sodass jedes Mitglied jederzeit Zugang zu den relevanten Dokumenten hatte. In wiederkehrenden Reflexionsphasen wurde der Arbeitsprozess von der Arbeitsgruppe aufgearbeitet und reflektiert. Zudem gab es

regelmäßige Rücksprachen mit den Dozent*innen und der Co-Gruppe im Lehrforschungsprojekt, die Interviews mit Fachkräften von Familienbildungsstätten führte.
Positiv festzuhalten ist, dass die Altersstruktur der Interviewees ein breites Feld abdeckt. Da fast alle Interviewees die gleiche Ausbildung genossen haben, lassen sich die Interviews gut vergleichen. Es ist zu erkennen, dass sich die Ergebnisse der einzelnen Interviews ähneln. Der Datensatz zeigt sich als sehr ergiebig und umfassend. Hervorzuheben ist, dass die Forschungsfragen durch den Datensatz beantwortet werden können. Zudem lässt sich festhalten, dass durch die gewählte Interviewmethode die Ergebnisse nicht nach Erwünschtheit gelenkt wurden. Negativ anzumerken ist, dass es eine Limitation aufgrund der Reichweite geben könnte, da die Interviews nur in einer Kindertagesstätte durchgeführt wurden. Zudem lässt sich darüber streiten, ob nur vier Interviews auf eine fehlende Generalisierbarkeit schließen lassen. Da sich Kitas in Niedersachsen angeschaut werden sollten, lässt sich anmerken, dass es von Vorteil wäre, nicht nur in einer Stadt Interviews zu führen, sondern bspw. auch eine Kita in einer ländlichen Region zur Datenerhebung zu nutzen.

Für die Arbeitsgruppe rund um die pädagogischen Fachkräfte stellen sich einige Fragen. Zentral stellt sich die Frage warum die Differenz zwischen den pädagogischen Fachkräften in Kindertagesstätten und den Fachkräften in Familienbildungsstätten so groß ist. Gerade im Hinblick auf die starke und an vielen Stellen negative Stereotypisierung durch die pädagogischen Fachkräfte an Kitas sowie deren Wortwahl und Ausdruck zeigen sich hier einem ersten Eindruck nach deutliche Unterschiede zu pädagogischen Fachkräften an Familienbildungsstätten (vgl. hierzu das sich anschließende Kap. 5).

5. Teilprojekt Fachkräfteinterviews in Familienbildungsstätten

5.1 Einleitung und Präzisierung der Forschungsfragen

Die Verfasser*innen dieser Arbeitsgruppe führten einstündige, offene Gespräche mit pädagogischem Fachpersonal von Familienbildungsstätten und -zentren. Dabei ging es um die Perspektiven der pädagogischen Fachkräfte auf Eltern mit Fluchterfahrung und die Arbeit mit diesen. Die betreffende Arbeitsgruppe interessierte all das, was die pädagogischen Fachkräfte in diesem Kontext bewegt hat und welche Erfahrungen sie gesammelt haben.

In methodischer Anknüpfung an die Interpretative Subjektivierungsanalyse (vgl. Bosančić 2019) wird im Rahmen des Ergebnisteils herausgearbeitet, wie pädagogische Fachkräfte der Familienbildungsstätten oder -zentren fluchterfahrene Eltern (fremd-)positionieren und wie sich die Fachkräfte im Verhältnis dazu selbst positionieren. Die Unterscheidungen dieser Positionierungen dienen dazu, die Entstehung symbolischer Wahrheitsordnungen und Normalitätsfolien zu erkennen und zu untersuchen (vgl. ebd.: 50). Somit ergeben sich aus dem Forschungsinteresse die folgenden drei Fragestellungen:

1. Welche Fremdpositionierungen fluchterfahrener Eltern 0-6-jähriger Kinder finden sich in Aussagen von Fachkräften niedersächsischer Familienbildungsstätten beziehungsweise -zentren?
1. Welche Selbstpositionierungen der Fachkräfte kommen dabei zum Tragen?
3. Welche Wahrheiten/Macht-Wissen-Komplexe werden über die oben genannten Aussagen zu „geflüchteten Eltern“ (und Fachkräften) reproduziert?

Im Folgenden wird zunächst die Methode der nicht-direktiven Gesprächsführung als Ressource in themenzentrierten, narrativen Interviews vorgestellt und die Angemessenheit für die Fragestellungen reflektiert. Darauf aufbauend wird der Feldzugang und das Sampling dargestellt, bevor die Interviewführung reflektiert wird. Anschließend wird der Datenanalyseprozess rekonstruiert und folglich die Ergebnisse, die sich aus dieser Erhebung ergeben haben. Hierbei wird von den zentralen Macht-Wissen-Komplexen ausgegangen und darauf aufbauend werden die konstruierten Fremd- und Selbstpositionierungen dargestellt. Die Limitationen der vorliegenden Ergebnisse werden abschließend reflektiert.

5.2 Methodik

Das klientenzentrierte Konzept basiert auf den Erkenntnissen des Psychologen Carl R. Rogers, der den Ansatz ab 1942 in den USA entwickelte und damit zu den Begründer*innen der Humanistischen Psychologie gehört. Grundlegend ist das Persönlichkeitskonzept dieses Ansatzes, das den Menschen in den Mittelpunkt rückt und das innewohnende Bedürfnis des Menschen nach konstruktiver Veränderung und Selbstverwirklichung anerkennt. Der Ansatz fand damit nicht nur Eingang in die Psychotherapie, sondern in alle Bereiche der zwischen-

menschlichen Beziehungen (vgl. Weinberger 2013: 24). Somit wird das Konzept auch als personenzentrierte Gesprächsführung oder Kommunikation betitelt und wird ebenso in außertherapeutischen Kontexten wie zum Beispiel in Erziehungskontexten, Lehr-Lernsituationen und in der Interviewführung genutzt (vgl. Maindok 1996: 161; Weinberger 2013: 23).

Als Interviewer*in, die*der die nicht-direktive Interviewmethode nutzen möchte, gilt es darauf zu vertrauen, dass die befragte Person die Richtung des Interviews/Gesprächs vorgibt, dem eigenen Interesse folgt sowie für sie relevante Erlebnisse und Erfahrungen teilt (vgl. Rogers 1975: 18; Weinberger 2012: 20). Das heißt, dass sich der Ansatz auf die befragte Person, ihr Erfahrungswissen und ihr Potential zentriert (vgl. Weinberger 2013: 23). Im Kontext des Interviews bedeutet dies, dass die pädagogische Fachkraft alles äußern kann, was sie in der Arbeit mit fluchterfahrenen Eltern als relevant erachtet. Hierfür hat der*die Interviewer*in die Möglichkeit, Anhaltspunkte oder Gesprächseröffnungen zu nutzen, doch es wird kein Leitfaden mit vorher formulierten Fragen abgearbeitet.

Der*Die Interviewer*in schafft in der konkreten Interviewsituation ein positives und vertrauensvolles Klima, indem er*sie kongruent, empathisch, wertschätzend und positiv zugewandt auf die befragte Person eingeht (vgl. ebd.: 22). Die Kongruenz zeigt sich dadurch, dass der*die Interviewer*in der befragten Person als Person gegenübertritt, offen für das eigene Erleben ist und sich nicht hinter der Rolle des*der Interviewers*in versteckt (vgl. ebd. 21f.; Höger 2006: 120). Zudem achtet der*die Interviewer*in die pädagogische Fachkraft als Person und bemüht sich diese bedingungslos anzunehmen, ohne das Verhalten oder die Äußerungen zu bewerten (vgl. Weinberger 2013: 22; Höger 2006: 120f.). Vielmehr ist es das Ziel, die Sicht des Gegenübers wahrzunehmen, zu versuchen die subjektive Wirklichkeit der Person zu verstehen und sich in diese einzufühlen (vgl. Weinberger 2013: 22). Diese unbedingte Wertschätzung und das empathische Verstehen können zwischen Interviewer*in und befragter Person eine positive Beziehung herstellen. Dieses positive Beziehungsangebot, welches auch von der befragten Person wahrgenommen wird, ist als zentraler Wirkfaktor für das personenzentrierte Interview zu benennen. Dies ermöglicht, dass sich die befragte Person öffnen kann und von persönlichen Erfahrungen berichtet, die im Kontext der Arbeit mit fluchterfahrenen Eltern relevant erscheinen.

Entgegen der Annahme, dass der*die Interviewer*in mit einer nicht-direktiven Methode nicht aktiv sei, ist der*die Interviewer*in aufgefordert, der befragten Person aktiv zuzuhören und den inneren Bezugsrahmen zu verstehen (vgl. ebd.: 22f.). Im Rahmen des Interviews bedeutete dies, die Arbeit der pädagogischen Fachkraft mit fluchterfahrenen Eltern zunächst zu verstehen und nachzuvollziehen. Die zentralen Aussagen und Gefühle der pädagogischen Fachkraft werden daraufhin paraphrasiert und gespiegelt. Hierbei agiert der*die Interviewer*in als so genannter „verbal mirror“ (Rogers 1945: 279; vgl. Maindok 1996: 166), sodass der befragten Person die eigenen Gefühle, Einstellungen und Äußerungen widergespiegelt werden und es

zu einer Selbstexploration kommt. Die interviewende Person erhält damit Zugang zur phänomenalen Welt der befragten Person und die befragte Person entfaltet die eigenen Relevanzstrukturen (vgl. Maindok 1996: 166). Durch diese Rekonstruktion der Gedankenprozesse und die Selbstexploration der subjektiven Relevanzstrukturen, indem die pädagogischen Fachkräfte von konkreten Situationen mit Eltern mit Fluchterfahrungen erzählen, werden unterschiedliche Fremd- und Selbstpositionierungen sowie die von der interviewten Person wahrgenommenen und sprachlich reproduzierten Macht-Wissen-Komplexe zugänglich.
Aus diesem Grund kann das nicht-direktive personenzentrierte Interview als angemessene Methode beurteilt werden, um Fremdpositionierungen fluchterfahrener Eltern durch pädagogische Fachkräfte und im Verhältnis dazu deren Selbstpositionierungen im produzierten Datenmaterial sichtbar zu machen und im Anschluss daran mithilfe der Perspektive der Interpretativen Subjektivierungsanalyse (vgl. Bosančić 2019) zu interpretieren. Indem die Erfahrungen, Erlebnisse und Wissensbestände der pädagogischen Fachkraft von dieser verbalisiert und in den Mittelpunkt des Interviews gestellt werden (vgl. Maindok 1996: 169), werden erlebte Situationen und die Sprache der pädagogischen Fachkraft auf Fremd- und Selbstpositionierungen sichtbar, was anschließend interpretativ herausgearbeitet werden kann. Durch die Länge der Interviews von durchschnittlich einer Stunde zeichneten sich die Gespräche durch eine Tiefe aus, die die Positionierungen der Fachkräfte widerspiegelten und die Relevanzstrukturen der Fachkräfte rekonstruieren ließen.

5.3 Fallauswahl und Feldzugang

Im Hinblick auf die unterschiedliche Fokussierung des Feldzugangs zu Fachkräften wurde die Forschungsgruppe in zwei Untergruppen aufgeteilt. Drei Studierende widmeten sich dem Feld der Fachkräfte in Kindertagesstätten, während sich die anderen drei Studierenden auf Fachkräfte in Familienbildungsstätten beziehungsweise -zentren konzentrierten, worauf in diesem Teilbericht des Forschungsprojektes näher eingegangen wird.
Ein Zugang erfolgte hier zu einer evangelischen Familienbildungsstätte in Niedersachsen, die durch Vorwissen im Rahmen der Berufstätigkeit eines Studierenden ausgewählt wurde. Die erste Anfrage an eine Diplom-Sozialarbeiterin, welche in der Türkei geboren und als Kind mit ihrer Familie nach Deutschland eingewandert ist, wurde im September 2021 gestellt. Zunächst gestaltete sich die Kontaktaufnahme kompliziert, da Telefonate von beiden Seiten aus zeitlichen Gründen schwierig zu realisieren waren und daher teilweise nur sehr kurz und oberflächlich verliefen. Nach diesen anfänglichen Schwierigkeiten konnten aber ausführliche Gespräche geführt und weitere Informationen ausgetauscht werden, sodass eine große Gesprächsbereitschaft der Befragten deutlich wurde und ein Interviewtermin im selben Monat vereinbart werden konnte.

Ein weiterer Zugang zum Feld kam durch ehemalige berufliche Kontakte einer Studierenden zustande, welche bei einer früheren Kollegin einer Koordinierungsstelle Flüchtlingswesen eines Familienzentrums in Niedersachsen anfragte und gleichermaßen auf große Bereitschaft zur Interviewteilnahme stieß. Das Gespräch mit der studierten Sozialwissenschaftlerin (Diplomabschluss) wurde ebenfalls im September 2021 durchgeführt.
Der Feldzugang zu einer dritten Interviewpartnerin gestaltete sich sehr schwierig. Trotz zahlreicher Telefonanfragen in zwei niedersächsischen Familienbildungsstätten wurden keine Rückmeldungen gegeben beziehungsweise an andere Kontaktpersonen weitergeleitet, welche gleichfalls nicht erreichbar waren. Ende Oktober 2021 entschied sich die Arbeitsgruppe daher dafür, erneut bei der Koordinierungsstelle Flüchtlingswesen anzufragen, um hier eine zweite Fachkraft zu interviewen. Das Interview mit der Mitarbeiterin, welche selbst Migrationserfahrung besitzt, fand im November 2021 statt. Anfänglich bestand Unsicherheit seitens der Studierenden, ob die Mitarbeiterinnen als „Fachkräfte“ für den Forschungsbericht befragt werden können, da beide keine pädagogische Ausbildung besitzen. Dies spiegelt allerdings das Feld wider, denn vielen Fachkräften, die gerade in der Beratung mit Menschen mit Fluchterfahrung tätig sind, fehlt ein pädagogischer Qualifikationsabschluss. Organisational betrachtet werden die Personen jedoch als Fachkräfte im pädagogischen Feld der Familienbildung eingesetzt. Somit sind sie im Rahmen dieses Forschungsberichts in einem empirischen Sinne auch als „pädagogische Fachkräfte“ zu bezeichnen.
Im Rahmen des Theoretischen Samplings nach der Grounded Theory (Glaser und Strauss 2010) wurde nicht vorab bestimmt, wie viele Interviews die Arbeitsgruppe führen soll. Dies sollte sich erst im weiteren Verlauf des Forschungsprozesses ergeben. Im Regelfall handelt es sich beim Theoretischen Sampling um einen interaktiven Prozess, bei dem sich Befragung, Transkription, Codierung und Datenauswertung wiederholen, bis die Kategorien gesättigt sind (vgl. Misoch 2015: 191). Da die Arbeitsgruppe nur aus drei Studierenden bestand, das Forschungsprojekt zeitlich limitiert war, die geführten Interviews durch ihre Länge mit vielen Inhalten gefüllt sind und sich der Zugang zum Feld als schwierig erwies, wurden die drei geführten Interviews als ausreichend betrachtet. Wichtig war, dass jede*r Studierende ein Interview führen konnte, um selbst diese Erfahrung zu sammeln. Außerdem waren zwei der Interviews bereits transkribiert, bevor das dritte Interview geführt wurde, sodass im dritten Interview schon ein Vorwissen durch die zwei bereits geführten Interviews bestand. Die Interviews dauerten im Durchschnitt eine Stunde.

5.4 Datenerhebungsprozess

Die Interviewatmosphäre wurde bei allen drei Interviews als positiv und offen wahrgenommen. Zwei Interviews profitierten von der Bekanntheit einer Studierenden durch frühere berufliche Kontakte. Dadurch zeichneten sich diese Interviews durch ein Klima aus, das eine positive,

wertschätzende und empathische Beziehungsgestaltung zwischen den Interviewer*innen und den pädagogischen Fachkräften ermöglichte. Da der positiven und vertrauensvollen Beziehungsgestaltung in der personenzentrierten Interviewführung ein hoher Stellenwert zukommt, der wesentlich zur Validität der produzierten Daten beiträgt, kann die Interviewatmosphäre als vorteilhaft bewertet werden. Die pädagogischen Fachkräfte öffneten sich schnell und berichteten von konkreten Erfahrungen in der Arbeit mit fluchterfahrenen Eltern. Da eine Interviewerin vor dem Studium im gleichen Arbeitsfeld gearbeitet hat, war ein spezifischeres Kontextwissen vorhanden, welches sich positiv auf das Interview auswirkte. Die Hemmschwelle für die Interviews, Äußerungen über die Arbeit mit Eltern mit Fluchterfahrung zu tätigen, ist zudem innerhalb der zwei genannten Interviews durch das vorherige Bekanntsein der Interviewerin als relativ niedrig zu bewerten. Dennoch führte dieser Aspekt auch dazu, dass die befragte Fachkraft auf manche Äußerungen nicht näher eingegangen ist, da diese als implizit bekannt vorausgesetzt wurden. Das bedeutet, dass einige Relevanzstrukturen der pädagogischen Fachkraft wohlmöglich verkürzt verbalisiert wurden.

Des Weiteren kann mit Blick auf die nicht-direktive Interviewführung angebracht werden, dass das aktive Zuhören und Paraphrasieren in den Interviewsituationen herausfordernd waren. Zu Beginn der Interviews fiel es zunächst leicht die Aussagen der pädagogischen Fachkräfte zu paraphrasieren, die Einstellungen und Gefühle zu spiegeln und dem Interesse der Fachkraft zu folgen. Dabei kam es dazu, dass die Fachkräfte auf konkrete Erinnerungen und Erlebnisse eingingen, die ihnen im Kontext der Arbeit mit fluchterfahrenen Eltern als relevant erschienen. Im Verlauf der Interviews wurde aber sichtbar, dass eigene oder konkrete Fragen gestellt wurden, die dem Interesse der interviewenden Personen entsprachen. Dies zeigt wie schwierig es für Interviewer*innen ist, sich selbst und das eigene Interesse im Interview zurückzunehmen und auf den Erzählfluss der Interviewees fokussiert zu bleiben. Wenn – wie im vorliegenden Fall – kein vollkommen offenes narratives Interview geführt wird, sondern dennoch ein thematischer Fokus gesetzt ist, erschwert das die personenzentrierte Interviewführung zusätzlich. Das eigene Interesse der interviewenden Personen kann damit den Verlauf des Gespräches und die Relevanz gewisser Aspekte beeinflusst und gelenkt haben beziehungsweise den Rekonstruktionsprozess der befragten Person gestört haben. In diesem Zusammenhang ist auch zu erkennen, dass die Konzentrationsfähigkeit der Interviewer*innen und deren Fokus auf das Interesse der befragten Personen im Verlauf der Interviews abgenommen hat. Dennoch bot die Länge der Interviews auch eine Tiefe, die die Rekonstruktion der Gedankenprozesse und die Selbstexploration der befragten Personen beförderte.

Des Weiteren besitzen zwei Interviewees selbst einen Migrationshintergrund. Teilweise war es im Interview herausfordernd die pädagogischen Fachkräfte zu verstehen, da die deutsche Sprache nicht als Muttersprache gesprochen wurde. Somit mussten Rückfragen angebracht

werden, die den Redefluss oder die Rekonstruktionsleistung der pädagogischen Fachkraft unterbrachen.

5.5 Datenanalyseprozess

Nach der Durchführung der Interviews wurden diese nach den einfachen, inhaltlich-semantischen Transkriptionsregeln von Dresing und Pehl (2018), welche häufig in der qualitativen Forschung angewandt werden, transkribiert.

Im zweiten Schritt wurde jedes Interview einzeln von der/dem Studierenden offen kodiert, die/der das Interview auch geführt hatte. Da die Fragetechnik in den Interviews offen gestaltet war, die Befragten also mit Diskussionsanreizen und offenen Fragen dazu angeregt wurden, „sich in selbstgewählten, eigenen, alltagssprachlichen Formulierungen zu bestimmten Themen zu äußern, und ihnen dabei Raum zu lassen, zum Beispiel zum Argumentieren und Gefühle schildern“ (Schmidt 2013: 474), war es wichtig, auch in der Auswertung dieser offenen Strategie zu entsprechen. Im Sinne des Theoretical Coding nach Glaser und Strauss (1969) und einer damit einhergehenden induktiven Herangehensweise wurden die Kategorien in ständigem Abgleich mit dem erhobenen Material gebildet, um einer gerade für die qualitative Forschung beanspruchten theoretischen Offenheit zu genügen. Dazu wurden die Formulierungen der Befragten aufgegriffen, um den damit verbundenen Sinngehalt herauszufinden. Es wurde erst einmal alles auf einer Ebene erfasst, was auffällig war. Ansonsten besteht nach Schmidt die Gefahr, „die selbstgewählten, alltagssprachlichen Formulierungen der Befragten vorschnell einzuordnen, ohne ihren Sinngehalt zu beachten, der sich vom dem der Forscher und Forscherinnen unterscheiden kann“ (ebd.). In diesem Sinne wurden die Transkripte von den Studierenden nach auffälligen Aspekten und Themen mehrmals durchgesehen und in Form von Anmerkungen („Codes“) in Tabellenform neben dem Transkript schriftlich festgehalten. Das Ziel dahinter ist, die von den Befragten verwendeten Formulierungen zunächst zu verstehen und anschließend unter Überschriften („Kategorien“) zusammenzufassen (vgl. Schmidt 2013: 474).

Grundsätzlich ist zu betonen, dass sich die Kodierung ausschließlich auf die Transkripte bezog, sodass möglichen „Verzerrungen der Wahrnehmung durch die eigene Erinnerung an das Interview und den Interviewpartner“ (ebd.: 479) entgegengewirkt wurde.

In einem nächsten Schritt wurden die Transkripte zusätzlich zum Theoretical Coding im Sinne einer deduktiv-strukturierenden Herangehensweise nach Gläser und Laudel (2006) vor allem auf Fremd- und Selbstpositionierungen hin ausgewertet. Hier wurde zielgerichtet mit den vorüberlegten Kategorien den folgenden Fragen nachgegangen: In welche Position werden Eltern und Fachkräfte von den Interviewees gebracht? Wie werden Eltern und Fachkräfte gesehen? Diese Strategie arbeitet mit theoretischen Vorüberlegungen, sodass für die Untersuchungsfragen gezielt relevante Informationen zusammengetragen werden (vgl. Schmidt 2013: 477).

In einem vierten Schritt, der auch schon parallel zu Schritt zwei und drei erfolgte, wurden die Interviews konsensuell kodiert. So wurde ein Transkript von zwei Studierenden unabhängig voneinander zunächst induktiv und dann deduktiv ausgewertet. Die Ergebnisse und Zuordnungen wurden anschließend miteinander verglichen und diskutiert. Großenteils kam es dabei zu Übereinstimmungen der Kodierung, ansonsten wurde darauf hingearbeitet, zu einer konsensuellen Einigung zu gelangen, um den Weg für die Bildung interviewübergreifender Kategorien zu ebnen. Das konsensuelle Kodieren trug daher insgesamt zu einer Verfeinerung der Analyse bei (vgl. ebd.: 480). Dennoch ist nicht außer Acht zu lassen, dass viele Kategorien durch die entsprechenden Codes vorwiegend in einem Interview deutlich werden und in den anderen nur anklingen.

Im letzten Teilschritt im Rahmen des konsensuellen Kodierens wurden die Kategorien gemeinsam mit einem subjektivierungsanalytischen Fokus gebildet und interpretiert. Der intensive kommunikative Prozess darüber erfolgte innerhalb der Gruppe der drei Studierenden und unterstützte „die Ausdifferenzierung der Kategorien, deren inhaltliche Ausfüllung teilweise erst in den Diskussionsprozessen am Material ausgehandelt“ (ebd.) wurde. Dieses Verfahren war äußerst hilfreich, da die Studierenden kaum allein, sondern nur mithilfe der intensiven Zusammenarbeit mit den Gruppenmitgliedern und den gegenseitigen Anregungen und Denkanstößen zu einem gemeinsamen Ergebnis kamen. Das empirische Arbeiten wurde an dieser Stelle stärker interpretativ. Sowohl die Fremdpositionierungen der Eltern als auch die Selbstpositionierungen der Fachkräfte wurden mit den herausgestellten Macht-Wissen-Komplexen in Beziehung gesetzt und im Sinne der Interpretativen Subjektivierungsanalyse noch einmal „quer“ gedacht. Dies erfolgte, wie in den vorherigen Arbeitsschritten ebenfalls, mithilfe einer Tabelle, in welcher auch passende Textstellen aus den Transkripten eingefügt wurden (siehe A2 „Interpretation des Kategoriensystems“). Die zwar zumeist deduktiv gebildeten, aber am Material inhaltlich ausgefüllten Kategorien der Fremd- und Selbstpositionierungen wurden den passenden Kategorien der Macht-Wissen-Komplexe, welche vorwiegend induktiv gebildet worden waren, zugeordnet und anhand von Differenzlinien einander entgegengestellt.

Abschließend fand eine genauere Analyse von abstrakten und konkreten Selbstpositionierungen statt. Dafür wurden die Aussagen der Fachkräfte im Hinblick auf abstrakte Formulierungen, wie zum Beispiel anhand des Wortes „man“ zu erkennen, sowie konkrete, auf die eigene Person bezogene, Einzelfallbeispiele gedeutet.

Im nächsten Kapitel sollen daher die Ergebnisse ausgehend von den Macht-Wissen-Komplexen ausführlich dargestellt werden.

5.6 Ergebnisse

5.6.1 Das System ist starr und bleibt starr

Der zentralste Macht-Wissen-Komplex, der in den drei Interviews deutlich wird, lautet: *„Das System ist starr und bleibt starr."* Vor allem die Fachkraft des ersten Interviews bezieht sich in ihren Aussagen häufig im allgemeingültigen Sinn auf das System, womit aber eigentlich nur das deutsche System gemeint ist, und äußert in einer sehr direkten, feststehenden Aussage: „das System, das ja SEHR starr ist" (B1, 00:11:56). Hier nimmt sie beispielsweise Bezug auf zahlreiche Anträge, die die Eltern bei Behörden und Institutionen stellen müssen („diese ganze Antragsgeschichte, die ist natürlich umfänglich" (B1, 00:03:44)) oder auf undurchsichtige Zuständigkeiten innerhalb des Behördensystems und teilweise nicht nachvollziehbare Anforderungen, mit denen die Eltern konfrontiert sind. Dies zeigt sich zum Beispiel in dem Umstand, dass der Staat viele Eltern verpflichtet, an Integrationskursen teilzunehmen, obwohl sich ihnen zu dem Zeitpunkt keine Möglichkeit der Kinderbetreuung bietet beziehungsweise bestehende Möglichkeiten nicht vereinbar mit Kurszeiten sind: „wo das nicht klappte, dass das Kind pünktlich abgeholt wird, weil die beiden im Sprachkurs verpflichtend sitzen" (B1, 00:07:58). Hier zeigt sich die Starrheit des Systems besonders, denn einerseits wird erwartet, dass die Eltern an den Sprachkursen teilnehmen, andererseits aber auch, dass sie die Kinder pünktlich von der KiTa abholen. Beidem können sie nicht gerecht werden, weil sowohl die KiTa nicht von den Bring- und Abholzeiten abweicht, als auch der Sprachkurs seine Kurszeiten nicht verändert. Das System bleibt also starr und weicht nicht von bestehenden Regelungen ab. So stecken die Eltern in einem Dilemma, aus dem sie nur schwer herauskommen können.
Mit diesem, durch die interviewte Fachkraft reproduzierten Macht-Wissen-Komplex korrespondiert auch die folgende Fremdpositionierung der Eltern durch die Fachkräfte deutlich: *„Die Eltern sind noch nicht Teil des Systems und sollen sich an das System anpassen."* Die Eltern sind in der Perspektive der Fachkräfte mit Assimilationsdruck konfrontiert, was sich besonders in diesem Zitat abzeichnet:

> „die Leute, die Hilfe suchen, muss man schon mal so sehen, sind natürlich auch letztendlich Leute, die so ein Stück weit kooperationsbereit sein müssen, ja sonst verweigern die Hilfe oder suchen sich die auch nicht. Da hat man natürlich schon mal gute Karten und na ja, in dem Moment, wo sie kommen und was wollen, dann müssen sie natürlich auch mitmachen" (B1, 00:34:25).

Klar wird, dass die Eltern, hier als „Leute" bezeichnet, kooperationsbereit sein und mitmachen „müssen". Besonders die häufige Erwähnung des Wortes „natürlich" zeigt, dass es sich hierbei in der Wahrnehmung der interviewten Fachkraft um eine feststehende Gegebenheit handelt, bei der es scheinbar keinen Spielraum gibt. Dies wird auch an anderen Stellen deutlich, wie im Zitat weiter oben bezüglich der Anträge, und unterstreicht zudem den damit zusammenhängenden Macht-Wissen-Komplex: Eine Veränderung des Systems steht nicht im Rahmen des Möglichen, stattdessen stehen die Eltern in der Bringschuld. Die Eltern, die die genannten

Eigenschaften erfüllen, besitzen damit in der Perspektive der interviewten Fachkräfte bessere Voraussetzungen, in das „starre System“ integriert zu werden, als solche, die die Hilfe der Fachkraft verweigern. Denn „wenn die Eltern nicht kooperativ werden, bleiben, wie auch immer, dann ist das ja ganz schwierig“ (B1, 00:03:44).

An den letzten beiden Zitaten wird auch eine, dem beschriebenen Macht-Wissen-Komplex und der beschriebenen Fremdpositionierung korrespondierende Selbstpositionierung deutlich. Wir haben sie mit *„Die Pädagogische Fachkraft ist ein Teil des Systems“* betitelt. Es wird sichtbar, dass die pädagogische Fachkraft es als schwierig einschätzt, wenn Eltern nicht kooperativ sind, um in das System zu gelangen, weil sie diejenige ist, die ihnen den Weg hinein zeigen kann. Dafür müssen die Eltern aber „mitmachen“. Einerseits ist ihr die „Starrheit des Systems“ bewusst, trotzdem arbeitet sie für „das System“, zu dem sie gehört. Es gibt nur den einen Weg hinein, ein weitergehendes „Aufeinander-zu-Bewegen“ von System und geflüchteter Person steht nicht zur Debatte.

Andererseits kann aus der abstrakten, doppelt auftretenden Formulierung „man“ des vorletzten Zitats aber auch interpretiert werden, dass die pädagogische Fachkraft sich ein wenig von dem Umstand, dass Eltern immer kooperationsbereit sein müssen, distanziert und es sich nicht um ihre konkrete Position handelt, sondern um eine abstrakt feststehende Orientierung, die sie als Person möglicherweise nicht immer teilt oder akzeptiert. Denn sie lässt auch die Belange der Eltern nicht ganz außer Acht und „verbindet“ sich an anderer Stelle mit ihnen. Sie wünscht sich, dass die Eltern sich durch verschiedene Anhaltspunkte

> „angenommen fühlen, […] entweder, dass es mit den Kindern gut läuft, die da neue Wege finden mit ihren Kindern zusammen sich hier einfinden, über zum Beispiel Maßnahmen, die sie akzeptieren oder einen Job finden, oder sich irgendwie / irgendeinen Eingang in unser System hier finden“ (B1, 01:12:09).

Die Eltern können durch geeignete, vom System vorgegebene Maßnahmen oder Jobs einen Eingang in „unser System“ finden. Nur dadurch können sie sich nach Meinung der Fachkraft „angenommen fühlen“. Dies bestätigt sich auch im zweiten Interview, in welchem die Befragte im Hinblick auf die Teilnahme an einer Eltern-Kind-Gruppe dieselbe Formulierung nutzt: „Aber das tut denen gut. Die kriegen dann auch das Gefühl, angenommen zu werden“ (B2, 00:56:20). Beide geben also von sich aus preis, zu wissen, wie geflüchtete Eltern sich wohl fühlen, was zumindest von Seiten der Fachkräfte aus einerseits auf ein einander näherstehendes Verhältnis schließen lässt oder aber andererseits lediglich als Annahme gedeutet werden kann, wodurch sie sich in eine machtvolle Wissensposition mit höherer Deutungsmacht stellen. Ob die Eltern dann jedoch auch wirklich zum Teil des Systems werden, sich nur so fühlen oder dieses Gefühl möglicherweise gar nicht bei den Eltern auftritt, bleibt an dieser Stelle offen, da die Sichtweise der Eltern dazu hier fehlt. An dieser Stelle wird darüber hinaus die Verbindung der Fachkraft mit dem System erneut deutlich, da sie im Zitat vorher von „unserem“ System spricht. Außerdem spricht die zweite Fachkraft von „denen“. Beide differenzieren sich und

das System damit im Sinne eines Othering-Prozesses von den Eltern mit Fluchterfahrungen. Ein solcher Prozess lässt sich weitere Male im zweiten Interview ausmachen, in welchem die Fachkraft häufig eine Differenz zwischen den Eltern mit Fluchthintergrund und sich als Person mit Migrationshintergrund aufmacht, indem sie von ihren eigenen Erfahrungen in Deutschland berichtet und sich mit Aussagen wie „Also das Problem hatte ich nicht“ (B2, 00:02:34) von den Eltern distanziert. Sie hat es in das System geschafft, ist nun ein Teil davon, die Eltern jedoch noch nicht.

Eine weitere Fremdpositionierung, die im Kontext des Macht-Wissen-Komplexes deutlich wird, lautet: *„Eltern haben umfassende Problemlagen und sind hilfsbedürftig.“* Die Probleme der Eltern werden in Verbindung zum System deutlich, vor allem das System bringt die Schwierigkeiten für die Eltern hervor. Laut der Befragten im ersten Interview verstärken sich die Probleme durch Kinder noch einmal: „wenn das Eltern sind, die hier neu ankommen mit Kindern, haben die natürlich noch mal ein deutlich weit gefächertes Problem. Eine Problemlage, die umfassender ist, als wenn sie alleine kommen“ (B1, 00:00:18) sowie „weil die Kinder Problemkinder sind, ist die Gesamtstimmung. Wenn dann noch die Sprachbarriere dazukommt, dann denkst du auch manchmal, das ist, ja, eigentlich schwierig ne“ (B1 00:07:58). Auch hier drückt das Wort „natürlich“ im ersten Zitat die feststehende „Wahrheit“ aus, dass Eltern mit Kindern hier (in Deutschland) mit vielen Problemlagen konfrontiert sind, die sie nicht allein, sondern nur mit Unterstützung bewältigen können. Diese liegen bei den Eltern und eben nicht bei dem als bereits unveränderbar deklarierten System oder bei der Fachkraft, womit eine sehr defizitorientierte Positionierung sowie eine Hierarchie und ein Machtgefälle entstehen. Die Probleme werden vor allem im Hinblick auf die Sprache sichtbar, wobei der Begriff Sprache hier auch im allgemeingültigen Sinn benutzt wird, wenn eigentlich nur die deutsche Sprache gemeint ist, welche die Eltern noch nicht sprechen. Darauf wird im weiteren Verlauf des Ergebniskapitels noch einmal gesondert eingegangen.

Im Rahmen des Macht-Wissen-Komplexes lässt sich dieser Fremdpositionierung noch eine Selbstpositionierung der pädagogischen Fachkraft als „*verständnisvolle Hilfeleistende*“ zuordnen, welche in den vorangegangenen Zitaten bereits angeklungen ist und eine weitere, offenkundigere Perspektive zusätzlich zu der angedeuteten machtvollen Positionierung aufmacht. Dies wird an folgender Aussage besonders deutlich: „das Grundvertrauen klar das / ja, ist so ein Stück weit, die Leute so anzunehmen mit all ihrem, mit all ihrem Paket, was sie da haben, sie und die Kinder, ne. Und ich glaube, das merken die, dass wir das auch ernst meinen.“ (B1, 00:16:36). Die Fachkraft erkennt zuallererst die Leute (Eltern) an, mit ihrem „Paket“, womit die persönlichen Schwierigkeiten der Eltern in Bezug auf das System gemeint sind. Sie weiß um die Problematik, nimmt diese ernst und glaubt auch zu wissen, dass die Eltern dies erkennen, wodurch ein gegenseitiges Vertrauensverhältnis entstehen kann. Hier erwähnt die Befragte

auch das Wort „wir“, womit sie sich und ihre Kollegin meint. Damit teilt sie eine konkrete, persönliche Einstellung mit und spricht nicht aus einer abstrakten Position heraus. Auch ihre Kollegin schließt sich dieser Position im dritten Interview an:

> „Gibt es so ein Vertrauen zwischen uns und den Leuten, zum Beispiel, dass es nicht nur/ Es geht nicht nur um die Kinder und sowas. Also es gibt viele Frauen sie kommt und sie erzählen so familiäre Probleme zum Beispiel, und sie bitten uns um Hilfe zum Beispiel oder Rat und ja” (B3, 00:11:23).

Das Vertrauensverhältnis scheint aus Sicht der Befragten hier auch über die eigentliche Hilfeleistung hinaus zu bestehen, besonders mit den Frauen, die von familiären Schwierigkeiten berichten, die nicht ausschließlich im Kontext des Systems bestehen.
Das Verständnis zeigt sich ebenfalls darin, dass die Fachkräfte versuchen, die Sichtweisen und Erfahrungen der Eltern mitzudenken und sich in sie hineinzuversetzen, was u. a. im folgenden Zitat deutlich wird: „die haben halt nur die Erfahrung gemacht, ALLES was du angehst, entweder du verstehst es nicht oder du wirst /die werden ja auch blöd angemacht, dann, ne, wenn du irgendwas nicht verstehst, dann schreit die Erzieherin dich an“ (B1, 01:03:45). Hier spricht sie einerseits von „die“, was einem Othering-Prozess entspricht, andererseits verbindet sich die Befragte auch mit den Eltern, indem sie das Wort „du“ verwendet, wodurch die Ambivalenz ihrer Position interpretiert werden kann. Die Hilfeleistung der Fachkräfte besteht hauptsächlich aus der Vermittlung im Hinblick auf verschiedene Institutionen und Behörden, aber auch in Bezug auf Kontakte zu Deutschen: „Wir begleiten auch bei Antragstellungen beim Jobcenter, die Kinderanmeldung, Schulanmeldung auch, Kindergarten Anmeldung. Also kann man so sagen von A bis Z.“ (B3, 00:00:41); „da haben wir dann natürlich auch so ein bisschen vermittelnde Position.“ (B1, 00:05:20); „Unsere Arbeit ist die Vermittlung zwischen Deutscher und die Nachkommenden oder die Flüchtlinge.“ (B3, 00:03:10). Eltern werden an dieser Stelle als „Nachkommende“ beziehungsweise „Flüchtlinge“ bezeichnet, im Gegensatz zu den Deutschen, die schon da sind. Die Fachkräfte leiten ihr pädagogisches Auftragsverständnis der Vermittlung zwischen beiden Positionen aus den Gegebenheiten des starren Systems und den daraus resultierenden Problemlagen der Eltern ab. Dazu sind sie zunächst vor allem selbst ein Teil des Systems, vermitteln eher in Richtung des Systems, stehen aber auch immer wieder auf Seiten der Eltern und versuchen, deren Belange und Sichtweisen ebenfalls zu erkennen.

5.6.2 Das System ist kompliziert und schwer zu verstehen

Der zweite Macht-Wissen-Komplex knüpft an den ersten an und lautet: *„Das System ist kompliziert und schwer zu verstehen.“* Vor allem die zahlreichen behördlichen Angelegenheiten, mit denen Eltern mit Fluchterfahrung in Deutschland konfrontiert werden, sind laut Angaben der Befragten für sie nur schwer verständlich. Ohne Unterstützung sind diese Aufgaben, wie im vorangegangenen Macht-Wissen-Komplex bereits angeklungen ist, aus der Perspektive

der interviewten Fachkräfte nur schwer zu bewältigen. Dieser Umstand führt in dem Kontext zu einer weiteren Fremdpositionierung der Eltern mit Fluchterfahrung durch die befragten Fachkräfte: *„Eltern sind misstrauisch und vorurteilsbehaftet gegenüber dem System“.* Der Grund dafür liegt laut den Interviewees darin, dass die Eltern oft nicht verstünden, welche verschiedenen Institutionen es gibt und was diese sowie das System im Allgemeinen von ihnen verlangen, weil einerseits die Sprachbarriere und andererseits die kulturellen Unterschiede zum Tragen kommen. Die Zuschreibung kristallisiert sich an einem Beispiel zum Thema Frühförderung im ersten Interview heraus, in welchem die Fachkraft betont, dass den Eltern genau erklärt werden müsse, dass man das Kind nicht diffamieren will und sie die Frühförderung als Chance betrachten sollen: „dann wird dir als Eltern erst mal erzählt in Elterngesprächen: ‚[…] Ihr Kind kann dies nicht, das nicht, jenes nicht.‘ So und dann sind wir natürlich auch oft diejenigen, […] die dann versucht hat, zu vermitteln, ohne sie zu verschrecken“ (B1, 00:03:44). An dieser Stelle positioniert sich die Fachkraft noch einmal klar auf der Seite der Eltern und zeigt Verständnis für ihre Situation. Außerdem wird die Vermittlerposition erneut deutlich. Zum anderen schreiben die Fachkräfte den Eltern zu, ihre Kinder sehr behütend zu behandeln und argwöhnisch gegenüber bestimmten Angeboten zu sein, weil sie nicht verstünden, was dort mit ihren Kindern passiert, was an diesem Zitat herausgestellt werden kann: „Die wollen uns anlocken, da geh ich jetzt nicht hin. Was wollen die denn mit unseren Kindern? Also diese Hemmung ist immer noch da.“ (B2, 00:13:03). Beispielsweise seien darüber hinaus die Essgewohnheiten ein Faktor, der zu Misstrauen führen kann, da einige Familien kein Schweinefleisch essen und die Kinder daher von den Eltern dazu angehalten würden, aufzupassen, was sie im Kindergarten essen. Zudem erwähnen die Fachkräfte, dass besonders das Jugendamt den Eltern Angst bereite. Diese Einschätzung der Fachkraft wird im folgenden Zitat aus dem dritten Interview deutlich: „Weil sie haben Angst. Weil Jugendamt, das heißt, wenn du das auf Arabisch (lacht). Das oder/ was sie haben das verstanden. Das nimmt unsere Kinder von uns weg“ (B3, 00:39:19). Diese Behörde sei den Eltern unbekannt und alles, was sie vielleicht bisher darüber erfahren haben, kumuliere in dem Vorurteil, dass das Jugendamt den Eltern die Kinder wegnehmen könnte. Generell könne ein Grund für das Misstrauen auch in der sprachlichen Barriere ausgemacht werden, da nicht alle Erklärungen zu den Institutionen zum Beispiel durch fehlerhafte Übersetzungen verstanden werden. Auch im ersten Interview wird das von den Fachkräften wahrgenommene Misstrauen der Eltern anhand des folgenden Zitats ersichtlich: „da mit den Eltern ins Gespräch zu kommen, weil wir eben festgestellt haben: Jugendamt heißt / ist einzig und allein Kinder wegnehmen und deshalb erzählt man da auch nichts mehr, wie es wirklich ist“ (B1, 00:53:56). Die Vorurteile der Eltern führen laut Fachkraft, in einer verallgemeinerten Wortwahl und abstrakten Positionierung durch die Nutzung des Ausdrucks „man“, sogar schon zu einer Störung des Vertrauensverhältnisses, da „man“ nicht mehr von der realen Situation zuhause erzähle. Damit spricht sie

nicht nur von Einzelfällen, sondern von einem allgemeinen Verhalten „der Eltern“ und differenziert sich und ihre Kollegin als „wir“ in einem Othering-Prozess von „den Eltern“ ab. Auch der Macht-Wissen-Komplex legitimiert sich hier noch einmal durch die Wortwahl „einzig und allein“, sodass kein Spielraum für andere Interpretationen zulässig ist. In diesem Zitat wird aber darüber hinaus auch deutlich, dass die Fachkraft „mit“ den Eltern ins Gespräch kommen möchte, um die bestehenden Vorurteile abzubauen, wodurch die Selbstpositionierung der Fachkraft herausgestellt werden kann: Diese sieht sich als „*zuständige Person für den Abbau von Vorurteilen*“. Aus dieser Position heraus sieht sie die Vorurteile nicht nur bei den fluchterfahrenen Eltern, sondern auch bei Deutschen: „da scheitert das oft so, gegenseitige Vorurteile, die bestehen und / […] aber es gibt so konkrete Punkte, wo / denen [den Deutschen] das einfach mal jemand erklären muss, wie die das da zum Beispiel eine Beziehung zum Lehrer sehen“ (B1, 00:51:54). Auffällig ist nun jedoch, dass die Fachkraft sich selbst lediglich als zuständig dafür sieht, die Vorurteile bei den fluchterfahrenen Eltern abzubauen. Vorurteilsbekämpfung bei „den Deutschen“ hingegen müsse auch „einfach mal jemand“ (d.h. nicht sie selbst) übernehmen. Auch hier wird ein Othering-Prozess deutlich, insofern die interviewte Fachkraft sich einerseits von „denen“ (den Deutschen) abgrenzt und nicht als Teil dieser Gruppe gelten will, aber andererseits auch von den Eltern Abstand nimmt und deren Sichtweise auf eine Beziehung zum Lehrer. Sie steht hier also im „Außen“ und verbindet sich mit keiner der beiden Seiten. Damit nimmt sie erneut eine Vermittler-Rolle ein, die sich hierbei rekonfiguriert. Ferner distanziert sich die Fachkraft im zweiten Interview von den Eltern, als sie im Hinblick auf die Teilnahme an einer Eltern-Kind-Gruppe sagt: „Sie können gerne uns besuchen kommen. Es hört sich ja alles wunderbar an. Keiner kam“ (B2, 00:13:03). Sie positioniert sich mit ihrer Institution als Familienbildungsstätte beziehungsweise ihren Kolleginnen/Mitarbeiterinnen und der Eltern-Kind-Gruppe auf der einen Seite und die Eltern mit Fluchthintergrund auf der anderen Seite. Es wird erwartet beziehungsweise fast schon vorausgesetzt, dass die Eltern zu ihnen kommen – sie sind eingeladen, in „ihr System“ zu kommen – weil sich alles „ganz wunderbar“ anhöre. Dennoch sind die Eltern wohl nicht gekommen, was mit eingangs erwähnten bestehenden Vorurteilen oder Misstrauen begründet werden kann und möglicherweise der Unkenntnis fluchterfahrener Eltern, was Eltern-Kind-Gruppen sind. Dem kann laut der Fachkraft mit dem Einbezug einer „vertrauten Person“ entgegengewirkt werden: „…und dann kamen die Frauen. Also man hat gemerkt, der Hodscha hatte was zu sagen […] also die brauchen da schon eine vertraute Person“ (B2, 00:13:03). Die Rolle der vertrauten Person hat der „Hodscha“ inne, ein islamischer Religionsgelehrter und Lehrer, der in Moscheen die Gebete anleitet und den Koran lehrt. Dieser könne zum Abbau von Misstrauen beitragen, indem er den Männern sagt, dass sie ihre Frauen bedenkenlos zur Teilnahme an der Eltern-Kind-Gruppe schicken können. Wenn sie von ihm hörten, dass die Teilnahme unbedenklich und eher förderlich ist, so der Eindruck der interviewten Fachkräfte, könnten viele

Vorurteile und Ängste seitens der Eltern abgebaut werden, womit hier einerseits die Männer/Väter als diejenigen gemeint sind, die ihren Frauen die Teilnahme „erlauben“, andererseits aber auch die Frauen/Mütter, als diejenigen, die sich der Annahme der Fachkräfte zufolge sicherer fühlen, wenn ihnen die Teilnahme von ihren Männern erlaubt wird. Dem Hodscha wird somit von den Fachkräften erstens die Rolle einer vertrauten Person zugesprochen, zweitens reproduziert sich in dieser Wahrnehmung auch ein patriarchal strukturiertes, binäres System aus „Mann und Frau“.

Trotz des „komplizierten und schwer zu verstehenden Systems“ sind Eltern mit Fluchterfahrung laut den Befragten darüber hinaus „*großenteils anpassungsbereit und eigenaktiv*“ und werden im Sinne einer binären Differenzierung (Mehrheit/Minderheit fluchterfahrener Eltern) weitergehend fremdpositioniert. Aus den folgenden zwei Aussagen der Fachkraft aus dem ersten Interview „Na dann gibt es auch noch die Fraktion, die früh versucht, auch selber Wege zu finden, und diesen Anschub sucht und […] Die dann aber auch selber sich auf den Weg machen, was auch immer zu erledigen haben“ (B1, 00:34:25) sowie „natürlich die Eltern, wo es relativ einfach ist, die auch verstehen: Das ist jetzt eher eine Chance für das Kind als eine Verurteilung oder so“ (B1, 00:05:20) ist herauszulesen, dass die Befragte eine Bewertung der Eltern vornimmt und sie in zwei Gruppen unterteilt. Hier werden Maßstäbe in Bezug auf die Anpassungsbereitschaft und Eigenaktivität gesetzt und Vergleiche gezogen. Die Befragte fokussiert sich hierbei auf diejenigen, die nach erfolgter erster Unterstützung seitens der Fachkraft überwiegend selbständig ihren Weg gehen. Sie arbeitet somit nach dem Prinzip des Empowerments. Mit dem Wort „natürlich“ wird zur Selbstverständlichkeit erklärt, dass es Eltern gibt, die das System verstehen und damit weniger vorurteilsbehaftet und misstrauisch sind. Sie werden weiterhin positioniert als „die sind ja alle unterm Strich willig, die wollen neu anfangen, die sind gerettet“ (B1, 01:17:01), womit einerseits Bilanz gezogen wird, dass es durchschnittlich eher Eltern gibt, die sich dem System anpassen, „neu anfangen“ wollen, also „integrationswillig“ sind. Andererseits werden die Eltern in einem weiteren Othering-Prozess als passiv gerettet wahrgenommen. Hier stellt sich die Frage, durch wen oder was die Eltern gerettet sind. Es kann interpretiert werden, dass hier möglicherweise das System oder die Fachkräfte als „Retter*innen“ für die Eltern fungieren. Erst im „geretteten“ Zustand können die Eltern zu integrationswilligen Eltern werden. Die pädagogische Fachkraft positioniert sich dabei selbst als „*zufrieden mit und beeindruckt von anpassungsbereiten Eltern“* und steht darüber hinaus verlässlich zur Verfügung, wenn Hilfe benötigt wird. Das lässt sich beispielsweise im folgenden Zitat erkennen: „Es gibt ja auch viele / Gott sei Dank, wo es richtig gut läuft. Das ist dann meistens da, wo die Eltern sich auch / das ist zumindest mein Empfinden, dann auch mehr mit kümmern, die dann auch das annehmen, dass es hier anders läuft.“ (B1, 01:01:42). Die Befragte zeigt sich dankbar für die Eltern, die anpassungsbereit sind, da sie mit ihnen

scheinbar eine weniger anstrengende Arbeit hat als mit anderen Eltern, die dieser Zuschreibung nicht entsprechen. Diese Elterngruppe erhält ihre Wertschätzung. Die Anpassungsbereitschaft zeigt sich darin, dass die Eltern stärker aktiv mithelfen, sich in das System zu integrieren und sich selbst um ihre Angelegenheiten kümmern. Dieser Umstand wird dadurch begünstigt, dass sie die anderen Gegebenheiten „hier", welche sie nicht gewohnt sind, eher akzeptieren. In dem Kontext wird noch ein weiterer Othering-Prozess deutlich, indem davon gesprochen wird, dass es „hier anders läuft" als dort, von wo die Eltern herkommen. Auch an dieser Stelle steht nicht zur Debatte, dass ein gegenseitiges Aufeinanderzubewegen erfolgt. Vielmehr sollen nur die Eltern die Gegebenheiten des in Abschnitt 6.1 herausgearbeiteten „Systems", welches „starr" sei und bleibe, annehmen. Damit wird das „hier" über das „dort" als Herkunft der Eltern gestellt. Die Fachkraft im zweiten Interview erzählt in einer abstrakten Wortwahl zudem: „Also man sieht schon, die haben wirklich das Bedürfnis ein bisschen mehr zu machen" (B2, 00:55:48). Darin wird deutlich, dass den integrations- und anpassungsbereiten Eltern das Bestreben, „mehr zu machen" und sich in die Gesellschaft einzufinden, als eigenes Bedürfnis zugerechnet wird. Hier können dann Angebote wie die Eltern-Kind-Gruppen greifen. Durch den Ausdruck „man" wird unterstellt, dass es sich hier um eine allgemeine Ansicht handele. Die Befragte im ersten Gespräch betont, dass sich die Eltern beziehungsweise Familien vor allem aufgrund ihrer Kinder an die Bedingungen anpassen, und zeigt sich davon beeindruckt:

> „was mich immer beeindruckt, sind Familien / da haben wir auch eine Reihe von / die sich so easy anpassen hier an die Bedingungen, die / weil sie halt sofort die Chance für ihre Kinder wittern, ne. Was heißt wittern / die dann sofort die Chance auch klar wahrnehmen. Und das einfach als ja Geschenk / Chance für die Kinder sehen" (B1, 01:19:09).

Die Anpassungsbereitschaft wird hier klar als Ideal herausgehoben. Die weitergehende Annahme lautet, durch die nutzbaren Chancen für die Kinder werde die Anpassungsbereitschaft gerade bei Eltern potenziell gefördert. Das wird auch im vierten Macht-Wissen-Komplex noch einmal deutlich. Es lässt sich festhalten: Anpassungsbereite Eltern werden als idealer Maßstab gesehen, weil sie den Erwartungen der Gesellschaft und der Fachkräfte entsprechen. Sie werden als eigenaktiv und auch dankbar positioniert und somit als positiv wahrgenommen, weil sie die Bedingungen „hier" als „Geschenk" sehen.

5.6.3 Die deutsche Sprache ist ein wichtiger Zugang zum System

Ein weiterer Macht-Wissen-Komplex, der sich in den drei Interviews herausstellte, ist: „*Die deutsche Sprache ist ein wichtiger Zugang zum System*". Die Relevanz der deutschen Sprache fokussierte sich insbesondere in den Aussagen der Fachkräfte des zweiten und dritten Interviews. So äußert die Fachkraft schon zu Beginn des dritten Interviews: „Ja natürlich. Sprache spielt große Rolle hier" (B3, 00:10:35). Die Fachkraft nutzt auch hier den Begriff „Sprache" im allgemeingültigen Sinn, obwohl die deutsche Sprache gemeint ist. Es steht also fest, welche

Sprache zur Kommunikation „hier“ genutzt wird. Das Wort „natürlich“ drückt eine Selbstverständlichkeit aus, mit der die Relevanz der deutschen Sprache legitimiert wird. Die Fachkraft stellt somit die Notwendigkeit heraus, dass „hier“ in Deutschland die deutsche Sprache gelernt werden muss. Damit deutet sie auf die sprachliche Assimilation fluchterfahrener Eltern an die deutsche Sprache hin. Die deutsche Sprache versteht sich somit als mächtiges Fundament und Instrument für die Integration von Eltern mit Fluchterfahrungen.

Im Rahmen dieses Macht-Wissen-Komplexes wird folgende Fremdpositionierung fluchterfahrener Eltern durch die Fachkräfte sichtbar: „*Eltern, die die deutsche Sprache nicht sprechen, haben Schwierigkeiten in das System zu kommen*.“ Diese Fremdpositionierung wird durch die folgende Aussage aus dem dritten Interview unterstrichen:

> „Aber wenn sie sprechen nicht die Sprache und sie sind immer alleine und sie haben Angst mit jemand Fremdes zu sprechen. Das wird richtig kompliziert. Natürlich, das [die Sprache] spielt große Rolle“ (B3, 00:27:51).

Zunächst adressiert die Fachkraft die fluchterfahrenen Eltern mit dem Personalpronomen „sie“ und positioniert die Eltern damit in eine gemeinsame Kategorie. Es findet eine Generalisierung von allen Eltern mit Fluchterfahrung statt. Die Fachkraft beschreibt die fluchterfahrenen Eltern als Eltern, welche „die Sprache“ nicht sprechen und „immer alleine“ sind. Dadurch unterstreicht die befragte Person, dass die soziale Isolation die Sprachkenntnisse der Eltern einschränkt. Durch die Aussage, dass die Eltern Angst hätten „mit jemand Fremdes zu sprechen“, äußert die Fachkraft eine Differenz zwischen den Eltern mit Fluchterfahrung und einer fremden Person. Damit erzeugt sie zwei Kategorien, die sich insbesondere durch die sprachlichen Kenntnisse voneinander abgrenzen. Die befragte Person schlussfolgert aus der fehlenden Sprachkenntnis, der sozialen Isolation und der Angst zu sprechen, dass das „richtig kompliziert [wird]“. Sie stellt damit fest, dass die fehlenden Sprachkenntnisse zu Problemen der Verständigung führen und damit die Zugänglichkeit zu Personen und Institutionen einschränkt. Durch die Nutzung des Wortes „natürlich“ stellt die pädagogische Fachkraft die Selbstverständlichkeit heraus, mit der die Relevanz der deutschen Sprache legitimiert wird. Die Fachkraft hinterfragt nicht, warum die Sprache eine „große Rolle“ spielt, sondern stellt dies als Tatsache fest. Durch diese Feststellung wird die unhinterfragte Macht der deutschen Sprache sichtbar. Zugleich wird das Problem, „die Sprache“ nicht zu sprechen, zu einem einseitigen Problem der Eltern erklärt.

Auch in den Aussagen der Fachkraft des zweiten Interviews stellt diese die Relevanz der deutschen Sprache heraus. Sie betont, dass in einer Eltern-Kind-Gruppe hauptsächlich die deutsche Sprache gesprochen wird. Demnach solle der Fokus auf die deutsche Sprache „auch ein bisschen Vorbereitung für die Kita nachher sein“ (B2, 00:18:46), die die Kinder besuchen werden. Erst im weiteren Verlauf stellt die Fachkraft dar, dass die Eltern „ja auch mit der deutschen

Sprache in Bewegung [sic!] kommen [sollen]. Deswegen wird eigentlich nur Deutsch gesprochen“ (B2, 00:18:46). Die Aussage verdeutlicht den Fokus auf die deutsche Sprache und das Ziel, dass sowohl die Kinder als auch die Eltern die deutsche Sprache lernen sollen. Hierbei ist bedeutsam, dass zunächst ein Fokus auf die Kinder gelegt wird, bevor angesprochen wird, dass auch die fluchterfahrenen Eltern die Sprache lernen sollen.

Im dritten Interview findet sich eine noch weitergehende Hierarchisierung von Sprachen, nach welcher der deutschen Sprache ein klarer Mehrwert gegenüber den Erstsprachen der geflüchteten Eltern zugesprochen wird. Die Fachkraft formuliert, dass „das Kind zum Beispiel zu Hause mit zwei arabisch sprechenden Personen […] [sitzt]. Und sie sprechen die ganze Zeit arabisch. Und das bringt auch nichts“ (B3, 00:13:26). Mit der Bewertung, dass die Familie die ganze Zeit arabisch spricht, das Kind dort „sitze“ und dies „nichts bringe“, deutet die Fachkraft darauf hin, dass die Herkunftssprache der Personen in der deutschen Gesellschaft und für die Assimilation in das deutsche System wertlos sei. Damit hierarchisiert sie die deutsche Sprache im Hinblick auf ihren Wert für die Integration in das deutsche System klar über die Herkunftssprache der Eltern.

Im Hinblick auf die Hierarchisierung von Sprachen betont die pädagogische Fachkraft im zweiten Interview, dass einige Erzieher*innen fordern, dass in der Kindertagesstätte nur deutsch gesprochen werden soll. Sie äußert dazu weitergehend, dass das ein „bisschen diskriminierend [ist], indem man sagt ‚Deutsch reden‘, lass sie doch einfach so reden, wie sie wollen“ (B2, 00:07:49). Die befragte Fachkraft bewertet die Fokussierung auf die deutsche Sprache und die Forderung, nur die deutsche Sprache zu sprechen, als ein „bisschen diskriminierend“. Damit positioniert sich die Fachkraft selbst zunächst gegen einen Fokus auf die deutsche Sprache. Jedoch relativiert sie diese Diskriminierung durch die Nutzung des Wortes „bisschen“. Zudem nutzt sie das Wort „man“ und nimmt eine abstrakte Positionierung vor, indem sie die Forderung, deutsch sprechen zu müssen, verallgemeinert. Demnach weist die verallgemeinerte Wortwahl auf das Interesse des deutschen Systems hin, die deutsche Sprache zu fokussieren. Als Reaktion folgt eine Bagatellisierung, indem die Fachkraft äußert, dass die Personen so sprechen sollten, wie sie wollen. Die Fachkraft nimmt somit die Forderung die deutsche Sprache zu sprechen wahr, kann die Macht der Sprache jedoch nicht auflösen. Ihre Kritik an den wahrgenommenen Zuständen formuliert sie relativierend und vorsichtig („bisschen“), was zusätzlich auf den Machtgehalt der Wissensordnung, die deutsche Sprache sei wichtig, hinweist.

Im Gegenzug zur Fremdpositionierung fluchterfahrener Eltern ist die Selbstpositionierung der Fachkräfte folglich: „*Die pädagogische Fachkraft versteht die deutsche Sprache als wichtige Voraussetzung für den Zugang zum System*.“ Auch wenn die Hierarchisierung der deutschen Sprache nicht immer positiv wahrgenommen wird und eine Fachkraft diese sogar als ein „biss-

chen diskriminierend“ beschreibt, sieht sie sich nicht in der Lage, die Macht der Sprache aufzulösen. Es wird ein Ohnmachtsgefühl gegenüber der Macht der Sprache deutlich. Aus diesem Grund nutzen die Fachkräfte ihre Ressourcen, um Sprachkurse, Eltern-Kind-Kurse, Betreuungen in der Kindertagesstätte oder im Hort für die fluchterfahrenen Eltern und deren Kinder zu organisieren: „Und wir versuchen immer die Eltern immer zum Beispiel am meisten die Frauen in Sprachkurse zu schicken. Denn sie müssen auch die Sprache lernen“ (B3, 00:12:18). Die Fachkraft äußert den Versuch für die Eltern Sprachkurse zu organisieren. Herausgestellt wird von der Fachkraft, dass „am meisten die Frauen“ zu Sprachkursen geschickt werden. Die Fachkraft schreibt damit den Frauen zu, dass „sie auch die Sprache lernen [müssen]“. Mit den Worten „schicken“ und „müssen“ verdeutlicht sich demnach die Forderung des Sprachenlernens, ohne dass die Frauen eine Entscheidungsfreiheit haben. Es zeigt sich, dass die geforderte Sprachaneignung durch die pädagogischen Fachkräfte organisiert und unterstützt wird und damit die Hierarchisierung der Sprachen reproduziert wird.

Falls die Eltern die deutsche Sprache noch nicht sprechen, stellt die befragte Fachkraft im ersten Interview heraus, „[…] dass wir dann auch noch mal Gespräche führen und dann denen so bis ins Detail da Sachen auch erklären können und jedes Mal einen Dolmetscher besorgen, wenn es jetzt nicht die Sprachen sind, die wir hier abdecken“ (B1, 00:05:20). Die befragte Fachkraft adressiert sich selbst mit dem Personalpronomen „wir“ und versteht sich damit selbst als Teil einer Gruppe. Im Kontext des Interviews positioniert sich die Fachkraft gemeinsam mit einer anderen pädagogischen Fachkraft in dieser Gruppe. Durch den Prozess des Othering konstruiert die Fachkraft die Subjekte „wir“ und „denen“. Damit grenzt sich die Fachkraft von den Eltern mit Fluchterfahrungen ab. Außerdem deutet die Fachkraft darauf hin, dass sie in der Position ist, den Eltern Dinge „bis ins Detail“ erklären zu können. Somit wird die Selbstpositionierung deutlich: „*Die pädagogische Fachkraft spricht die deutsche Sprache und leistet Sprachvermittlung*“. Die Fachkraft spricht die deutsche Sprache und ist damit in der Position, den Eltern Dinge erklären zu können. Der Fachkraft kommt somit eine Erklärungs- und Deutungsmacht zu, der die Eltern in ihrer Position gegenüberstehen. Die Eltern werden als unwissende Personen gesehen, die unaufgeklärt sind. Anhand dieser Interviewstelle zeigt sich die Fremdpositionierung der Eltern: „*Eltern sind unaufgeklärt und benötigen Sprachvermittlung*“. Diese Fremdpositionierung wird zudem durch die Aussage der Fachkraft unterstützt, dass sie „jedes Mal einen Dolmetscher“ organisiert, wenn die Sprache der fluchterfahrenen Eltern nicht durch eine pädagogische Fachkraft abgedeckt werden kann. Das deutet darauf hin, dass Sprachvermittler*innen notwendig sind, damit die Eltern auch verstehen, worum es im Gespräch geht.

Eine weitere pädagogische Fachkraft teilt mit, dass auch die Polizei oder die Schulen bei ihr anfragen, um Dolmetscher*innen zu besorgen: „Oder wir vermitteln auch Dolmetscher, auch für die Polizei hier oder Schulen“ (B3, 00:05:36). Damit wird sichtbar, dass die pädagogischen

Fachkräfte im deutschen System auch von angrenzenden Institutionen als hilfreiche Ressource genutzt werden, um Sprachvermittlung zu leisten oder zu organisieren. Somit wird die Selbstpositionierung der pädagogischen Fachkräfte deutlich, dass sie Sprachvermittlung leisten und organisieren, um der Macht der Sprache gerecht zu werden.
Anhand der Fremdpositionierung der Eltern mit Fluchterfahrung und der Selbstpositionierung der Fachkräfte wird deutlich, dass die Fachkräfte sich von den Eltern mit Fluchterfahrung abgrenzen und eine Differenz aufmachen (sie/denen vs. wir). Sie konstruieren eine Fremdpositionierung, in der die Eltern, die die deutsche Sprache nicht sprechen und sozial isoliert sind, Probleme haben, einen Zugang in das System zu finden. Zudem benötigen die Eltern eine Sprachvermittlung, um verstehen zu können, was passiert. Die Fachkräfte verstehen die deutsche Sprache als wichtigen Zugang zum System. Sie sind damit in der Position des „Innen", wohingegen die Eltern (noch) „Außen" sind. Indem die Eltern aufgrund ihrer fehlenden Deutschkenntnisse als sprechunfähig und aufklärungsbedürftig fremdpositioniert werden, hierarchisieren sich die pädagogischen Fachkräfte damit über den Eltern mit Fluchterfahrungen. Denn durch fehlende Sprachkenntnisse haben die fluchterfahrenen Eltern keinen Zugang in das System, wohingegen die Fachkräfte mit ihren Sprachkenntnissen schon Teil des Systems sind. Das heißt, dass fehlende Sprachkenntnisse eine Assimilation in das System verhindern und im Umkehrschluss die deutsche Sprache als Grundsatz für die Integration von Eltern mit Fluchterfahrungen dient.

5.6.4 Deutschsprachige Bildung ist ein wichtiger Zugang zum System

Zusammenhängend mit der Macht der deutschen Sprache wird die „*Bildung als wichtiger Zugang zum System*" als vierter Macht-Wissen-Komplex in den Interviews herausgestellt. Die Sprachkenntnisse der Eltern werden in diesem Zusammenhang als zentraler Aspekt für die Sprachkenntnisse der Kinder betrachtet, welchen wiederum Auswirkungen auf die Bildungschancen der Kinder zugerechnet werden. Dies bringt die Fachkraft im dritten Interview an, indem sie sagt: „Wie zum Beispiel, wenn die Eltern sind nicht richtig integriert und sie kennen nicht die Sprache, merkt man, dass die Kinder haben richtig Probleme in der Schule" (B3, 00:24:55). Es wird hier also ein enger Zusammenhang zwischen „nicht richtiger Integration der Eltern", „fehlenden Sprachkenntnissen" und „schulischen Problemen der Kinder" hergestellt. Durch das Wort „man" findet eine abstrakte Positionierung statt. Durch die Formulierung „nicht richtig integriert" wird zudem konstruiert, dass eine Integration, die nicht über den Deutschspracherwerb funktioniert, keine „richtige Integration" sei. Die Fachkraft differenziert dabei weder zwischen verschieden gebildeten Eltern, noch zwischen verschieden gebildeten Kindern.
Unter diesem Macht-Wissen-Komplex konnte folgende Fremdpositionierung der Eltern durch die drei Fachkräfte herausgearbeitet werden: „*Eltern, die Bildung als Chance wahrnehmen*

und nutzen." Die Fachkraft aus dem zweiten Interview unterstützt diese Fremdpositionierung durch die Aussage:

> „Die haben Angst, dass sie keinen Kindergartenplatz kriegen werden, weil das ist wirklich ein Problem momentan. […] Das ist quasi die größte Sorge: Wir können selber nicht deutsch, wir wissen nicht wo wir hingehen sollen und wo wir uns anmelden sollen. Noch haben wir keine Ahnung" (B2, 00:38:19).

Die Eltern werden dahingehend positioniert, dass sie durch fehlende Sprachkenntnisse Schwierigkeiten haben einen Kontakt zur Kindertagesstätte aufzubauen und sich um einen Platz zu kümmern. Die Fachkraft benennt dies als „die größte Sorge" der Eltern. Durch die Nutzung des Wortes „noch" deutet die Fachkraft darauf hin, dass die Eltern derzeit nicht wissen, wie sie sich selbst helfen können. Doch dies eröffnet auch die Perspektive, dass die Eltern zukünftig in der Lage sein könnten, diese Zugänge zu finden, indem sie die Sprache lernen und darüber mit dem Bildungssystem vertraut werden. In diesem Interviewausschnitt zeigt sich einerseits, dass die Sprachkenntnisse für die Eltern demnach als Voraussetzung gesehen werden, um einen Zugang zum Bildungssystem zu erhalten. Andererseits wird den Eltern zugesprochen, die Relevanz einer Betreuung in der Kindertagesstätte anzuerkennen und sich Sorgen um einen Platz zu machen.

Dies wird auch durch die Fachkraft im dritten Interview unterstrichen, die die Sprachkenntnisse der Eltern als Einflussfaktor benennt, wie Lehrkräfte die Eltern wahrnehmen. Hierbei nimmt die Fachkraft eine konkrete Positionierung vor:

> „Ja, zum Beispiel, wenn ich sie vergleiche, zwei Familien, jetzt zum Beispiel. Frau H* sie/ sie kann ein bisschen Deutsch sprechen. Ihre Kinder gehen zur Schule. Natürlich haben sie Schwierigkeiten, aber diese Kontakt mit die Schule zum Beispiel. Also sie nimmt immer Kontakt mit der Schule. Die Schule merkt: „Okay, also die Mutter ist interessiert für die Kinder". Sie macht es so viel / sie fragt obwohl sie kann nicht gut die Sprache. Die andere Familie, zum Beispiel, weil die Eltern/ ähm sie sprechen überhaupt kein Deutsch, darum sie vermeiden den Kontakt mit der Lehrerin. Weißt du, was ich meine? Die Schule denkt: „Okay, also die Eltern interessiert nicht" (B3, 00:24:55).

Die pädagogische Fachkraft verweist zunächst darauf, dass die Mutter „ein bisschen Deutsch" spricht und dies „natürlich" zu Schwierigkeiten in der Kommunikation mit den Lehrkräften führt. Dennoch berichtet sie, dass die Mutter den Kontakt mit der Schule sucht und vieles nachfragt, „obwohl" sie die Sprache nicht gut spricht. Durch die Aussage „die Schule merkt" figuriert sich die Fachkraft als Person, die die verschiedenen Anforderungen und Wertungen von Institutionen, hier konkret der Schule, einschätzen kann. Im Kontext des Vergleichs differenziert die Fachkraft einerseits „ein bisschen Deutsch sprechen können" und „Kontaktaufnahme mit der Schule" und andererseits „überhaupt kein Deutsch sprechen" und „Meidungsverhalten". Ersteres skizziert die Positivfolie „ein bisschen Deutsch" und „interessiert", letzteres die Negativfolie „überhaupt kein Deutsch" und „uninteressiert". Den Eltern wird ein Meidungsverhalten aufgrund fehlender Sprachkenntnisse zugeschrieben, das einen uninteressierten Eindruck an

den Kindern vermittelt. Die Fachkraft problematisiert dabei dieses bewertende Schema, welches sie der Lehrkraft zuschreibt. Sie bringt nachfolgend an: „[…] Also sie [die Lehrkraft] nimmt so den Eindruck, dass die Eltern, weil sie sind nicht gut oder sie sprechen nicht die Sprache, darum die Kinder, sie sind schlecht in der Schule, zum Beispiel (B3, 00:24:55). Zunächst kritisiert die Fachkraft die Zuschreibungen der Lehrkraft, dass die fehlenden Sprachkenntnisse der Eltern Auswirkungen auf die schulischen Leistungen der Kinder haben. Doch zugleich schreibt die Fachkraft den Eltern zu, dass sie „versuchen zu vermeiden, weil sie können nicht die Sprache“ (B3, 00:27:00). Durch das Wort „versuchen“ impliziert die Fachkraft, dass die Eltern intentional versuchen den Kontakt zu vermeiden. Dabei problematisiert die Fachkraft das Meidungsverhalten und erkennt die Verantwortung zur Lösung dieses Verhaltens bei den Eltern mit Fluchterfahrung. Somit bringt sie an: „Wenn die Eltern lernen die Sprache […], wenn die Eltern sprechen Deutsch, bisschen Deutsch, und sie haben Kontakt mit einer deutschen Familie oder ich weiß nicht. Durch die Eltern kann man auch Hilfe bieten für die Kinder“ (B3, 00:27:51). Somit sieht die Fachkraft die Verantwortung der Sprachaneignung und den Kontaktaufbau zu einer „deutschen Familie“ bei den fluchterfahrenen Eltern. Sie folgert, dass „durch die Eltern“ auch den Kindern geholfen werden kann. Die Fachkraft deutet darauf hin, dass die Kinder Hilfe benötigen und reproduziert damit einerseits die Ansicht der Lehrkraft, dass die fehlenden Sprachkenntnisse der Eltern Auswirkungen auf die schulischen Leistungen der Kinder haben und andererseits, dass der Kontaktaufbau zu Personen des Bildungssystems (zum Beispiel Lehrkräften, Erzieher*innen) essenziell für einen Zugang zu diesem System ist.

Die befragte Fachkraft aus dem ersten Interview beschreibt ebenso:

> „Also das gibt‘s auch, da haben wir auch ein paar, wo die Eltern auch ganz hinterher sind. Ob die jetzt schon Deutsch können oder nicht. Die gehen natürlich zum Elternabend und versuchen auch radebrechend die Lehrerin anzurufen und das ist toll“ (B1, 01:19:09).

Hiermit stellt die pädagogische Fachkraft dar, dass „ein paar“ Eltern, unabhängig ihrer Sprachkenntnisse, versuchen einen Kontakt zu den Lehrkräften aufzubauen. Damit differenziert die Fachkraft die Eltern und stellt dar, dass dies nicht alle fluchterfahrenen Eltern machen. Durch die Betonung, dass die Eltern „natürlich“ zum Elternabend gehen, verdeutlicht die Fachkraft die Selbstverständlichkeit, mit der fluchterfahrene Eltern versuchen mit den Lehrkräften in Kontakt zu treten. Das Wort „radebrechend“ deutet auf eine lückenhafte oder unvollständig beherrschende Sprachkenntnis hin, die die Eltern laut der Fachkraft nicht davon abhält den Kontakt zur Lehrkraft aufzubauen. Die positive Bewertung dieses unermüdlichen und eigenaktiven Verhaltens der Eltern mit Fluchterfahrung wird durch den Ausdruck „das ist toll“ deutlich. Die Fachkraft fährt dann fort und sagt, dass es Eltern gibt, die „selber keine Chance gehabt [haben], vielleicht auf Schule, aber wissen die Chance zu nutzen” (B1, 01:19:09). Durch diese

Aussage beschreibt die Fachkraft die Eltern, die die Bildungschancen wahrnehmen und nutzen als positiv. Gleichermaßen stellt die Fachkraft dar, dass einige Eltern mit Fluchterfahrung selbst keine Chance auf Schule gehabt haben und diese Chance nun zu nutzen wissen.
Eine weitere Fremdpositionierung wird aus den Interviewausschnitten deutlich: „*Eltern, die sich um die Bildung ihres Kindes sorgen und sich beweisen müssen*“. Dadurch, dass die Fachkraft betont, dass Eltern auch „radebrechend“ versuchen Kontakt zur Lehrkraft aufzunehmen, kann dies als Sorge der Eltern um die Bildung der Kinder gedeutet werden. Auch die Fachkraft im zweiten Interview unterstreicht diese Annahme durch folgende Aussage:

> „[…] die denken, wenn mein Kind jetzt nicht Abitur macht, wird das hier keine gute Ausbildung machen können oder nicht irgendwo arbeiten können. Die sollen Geld verdienen, die sollen sich hier beweisen können, die sollen akzeptiert werden. Und akzeptiert kann man nur dadurch, wenn man wirklich was Gutes leistet. […] Wir sind hier in einem anderen Land und wir müssen uns hier beweisen. Wir müssen zeigen, dass wir nicht dumm sind. Wir müssen auch akzeptiert werden“ (B2, 00:36:59).

Die Fachkraft spricht aus der Perspektive der Eltern und stellt dar, dass die Eltern eine gute Schulbildung oder Ausbildung für ihre Kinder wollen, damit sie einen Beruf ausüben können. Sie stellt heraus, dass die Schulbildung und der Beruf einen Beweis darstellen, dass die Kinder etwas leisten. Die Kinder „müssen“ sich demnach beweisen, damit sie akzeptiert werden. Durch die Nutzung des Wortes „man“ nimmt die Fachkraft eine abstrakte Positionierung vor und unterstreicht die Ansicht, dass eine Person „nur“ akzeptiert wird, „wenn man wirklich was Gutes leistet“. Hiermit verdeutlicht sie einerseits die Anforderungen, die an Eltern und ihre Kinder gestellt werden, sich an das System anzupassen und „hier” etwas „Gutes“ zu leisten. Andererseits spiegelt sie das Leistungsprinzip „hier in einem anderen Land“ wider und deutet darauf hin, dass „nur“ die Leistung zur Akzeptanz führt. Es wird angenommen, dass die Eltern und Kinder eine „Bringschuld“ empfinden, um darauf aufbauend leistungsbezogene Akzeptanz zu erfahren. Durch die Worte „in einem anderen Land“ verdeutlicht die Fachkraft die Differenz zum Herkunftsland der Eltern und deutet auf eine Andersartigkeit in Deutschland hin. Es wird damit eine Differenzierung aufgemacht, die die Sicht der Eltern widerspiegeln soll. Entgegen der Andersartigkeit, mit der fluchterfahrene Eltern oftmals vorurteilsbelastet betrachtet werden, zeigt die Fachkraft hiermit die Andersartigkeit Deutschlands auf. Zudem nimmt die Fachkraft an, dass die Schulbildung einen Beweis für die Eltern darstellt, dass sie „nicht dumm sind“. Somit schlussfolgert die Fachkraft, dass „die (Eltern) einfach in der Gesellschaft auch eine gute Rolle haben [wollen].“ (B2, 00:36:59). Die Fachkraft verbalisiert damit, dass die Eltern davon ausgehen, dass ihre Gesellschaftsrolle von einer guten Schulbildung oder Ausbildung abhängt. Im weiteren Verlauf des Interviews stellt die Fachkraft heraus, dass die Eltern generell besorgt seien, welche Schulform ihre Kinder besuchen werden:

> „Vor allem, wenn Sie nicht so gut Deutsch können oder wenn Sie einmal sitzen bleiben, dann haben sie die Angst: ‚Oh nein, wo geht mein Kind jetzt hin. Hauptschule geht ja gar nicht, Realschule wäre so mittelmäßig, aber Gymnasium wäre schon cool. So muss mein

> Kind sich auch beweisen, mein Kind ist ja nicht dumm'. Und das ist glaube ich dann eher so das Problem, das viele einfach nur wollen. Nicht, weil ihr Kind gut ist, sondern die wollen der Gesellschaft irgendwas beweisen" (B2, 00:38:19).

Damit spiegelt die Fachkraft einerseits die Hierarchisierung der Schulformen wider. Andererseits verdeutlicht sie die Sorge der Eltern, welche Schulform ihr Kind besuchen wird. Demnach wird den Eltern eine Sorge zugesprochen, dass ihre Kinder in dieser schulischen Hierarchisierung auf die „unterste" Leistungsposition fallen. Erneut stellt die Fachkraft heraus, dass sich das Kind „beweisen" und zeigen muss, dass es „nicht dumm" ist. Die Fachkraft betitelt diesen Umstand als „Problem", weil die Eltern der „Gesellschaft irgendwas beweisen wollen" und nicht mehr auf die Bedürfnisse des Kindes achten. Die Fachkraft distanziert sich von den Bildungsambitionen der Eltern bezüglich ihrer Kinder, die einer sozialen Statusaufwertung dient und sich nicht direkt am Kind orientiert. Dabei schreibt die Fachkraft den Eltern eine Entscheidungsfreiheit zu, etwas beweisen zu „wollen". Durch diese Entscheidungsfreiheit wird den Eltern eine Verantwortlichkeit für die Fokussierung auf die Bildungsambitionen der Kinder zugeschrieben. Gemäß der Fachkraft „wollen" die Eltern für sich und ihre Kinder leistungsbezogene Akzeptanz erfahren, welche sie als kritisch erachtet. Dabei erkennt die Fachkraft nicht, dass die Sorge der Eltern um die Schulbildung der Kinder und die daraus resultierende gesellschaftliche Position mit einer leistungsbezogenen Akzeptanz zusammenhängt. Obwohl sich die Eltern damit an das Leistungsbestreben der „deutschen" Gesellschaft angepasst haben, wird den Eltern der Wunsch, leistungsbezogene Akzeptanz durch die Kinder zu erfahren, abgesprochen.

Aus den Fremdpositionierungen der Eltern, ließ sich folgende Selbstpositionierung der pädagogischen Fachkräfte herausarbeiten: „*Die pädagogische Fachkraft setzt sich für die (Bildungs-)Chancen der Kinder fluchterfahrener Eltern ein*". Die Fachkraft aus dem ersten Interview äußert:

> „Okay, vielleicht ist bei den Eltern schon Hopfen und Malz verloren, aber die Kinder haben ja eine Chance. Und wenn so / und dann / ging mir das zumindest so / habe ich mich da besonders ins Zeug gehängt und über diese Kindersituation, damit die irgendwie zur Schule kommen […] (B1, 01:03.45).

Zunächst bringt die Fachkraft an, dass „vielleicht bei den Eltern schon Hopfen und Malz verloren [ist]". Hiermit deutet sie an, dass das Verhalten der Eltern unveränderbar scheint. Durch die Aussage findet eine tendenzielle Abwertung der Eltern statt und die Fachkraft sieht keine Möglichkeit bei diesen Eltern Hilfe zu leisten. Stattdessen erkennt sie die Chance, sich „über die Kindersituation" für die Familie einzusetzen. Die Fachkraft erwähnt, dass sie sich „besonders ins Zeug gehängt" hat, damit sich die Situation der Kinder verbessert. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass die Fachkraft suggeriert, dass die Eltern mögliche Chancen wahrscheinlich weder wahrnehmen noch nutzen würden und auch kaum in der Lage sind den Kindern Unterstützung zu leisten. Hierdurch wird eine Hierarchisierung erkennbar, in der die Fachkraft

die Situation der Kinder besser einschätzen und verändern kann als die Eltern. Die Eltern werden unter der Fachkraft fremdpositioniert. Damit kommt der Fachkraft eine „Gatekeeper“ Position zu, mit der sie bestimmen kann, welchen Kindern sie verstärkt hilft und welchen Kindern nicht. Sie ist somit das „Chancenscharnier“, welches den Kindern fluchterfahrener Eltern Chancen ermöglichen oder verwehren kann. Eine weitere Interviewstelle unterstreicht diese Annahme der Fachkraft:

> „Den Frust, den wir von den Eltern nehmen können, indem wir deren Belange behandeln, wird dann quasi übersetzt, sich vielleicht in ein bisschen Offenheit, auch was die Kinder, die / das Weiterkommen der Kinder angeht, das hängt schon zusammen. Also, die ja, es ist einfach eine Anstrengung von allen Seiten, so diese Offenheit, diese neuen Schritte zu gehen, ne. Und wenn da irgendeiner der Beteiligten zumacht, dann hast du ja auch / dann wirkt sich das ja echt auf die Kinder aus, so wie bei deutschen Kindern auch“ (B1, 01:03:45).

Die pädagogische Fachkraft legt an dieser Stelle zunächst dar, dass die Eltern „Frust“ verspüren und deutet damit auf frustrierende Erlebnisse hin, denen die Eltern bei der Integration in die deutsche Gesellschaft immer wieder begegnen. Die Fachkraft sieht sich in der Position, diesen Frust „nehmen zu können“, „indem wir deren Belange behandeln“. Durch das Personalpronomen „wir“ positioniert sich die Fachkraft erneut mit ihrer Kollegin in einer Gruppe, wohingegen sie mit dem Wort „deren“ auf die Belange und Probleme der Eltern hinweist, die nicht ihre Belange oder Probleme sind. Sie äußert, dass die Belange der Eltern und das Weiterkommen der Kinder zusammenhängen. Die Offenheit gegenüber den Kindern oder das Weiterkommen der Kinder werden als zentraler Aspekt angebracht, um den Frust zu nehmen und die Chancen für die Kinder offenzulegen. Sie benennt „diese Offenheit“ als eine „Anstrengung von allen Seiten“. Folglich ist es besonders anstrengend, wenn „da irgendeiner der Beteiligten zumacht“. Hiermit betont sie, dass eine Kooperationsbereitschaft und eine Offenheit von allen Seiten notwendig sind, um die Chancen und das Weiterkommen der Kinder nutzbar zu machen. Abschließend erwähnt sie, dass sich die fehlende Kooperationsbereitschaft der Eltern auf die Kinder auswirke und vergleicht dies mit der Wirkung der Kooperationsbereitschaft deutscher Eltern. Damit verstärkt sie ihre generell „den [allen] Eltern“ übergeordnete Position eines Gatekeepers, der „den Eltern“ offenlegen und „näherbringen“ muss, welche Bildungschancen es für die eigenen Kinder gibt.

5.6.5 Die kulturelle Prägung ist eine Herausforderung für die Integration in das System

Der letzte Macht-Wissen-Komplex, der in den Aussagen der Fachkräfte erkennbar wird, lautet: „*Die kulturelle Prägung ist eine Herausforderung für eine (erfolgreiche) Integration in das System.*“ Hierbei (re)konstruieren die Fachkräfte mehrere Differenzen, die ihren Aussagen zufolge auf die kulturelle Prägung der fluchterfahrenen Eltern zurückzuführen sind. Die Differenzen

beziehen sich vorwiegend auf das binäre Geschlechtermodell der Eltern und die Erziehung der Kinder.

In diesem Macht-Wissen-Komplex werden die Eltern dahingehend fremdpositioniert, dass sie „*sich (mehr oder weniger) auf ihre kulturellen Ansichten beziehen*“. Dies verbalisiert die Fachkraft aus dem ersten Interview wie folgt:

> „Da hatte man das Gefühl, die eine Seite, die bezieht sich eher auf ihre kulturellen Merkmale hier im Ausland so zurück, also verschärft das vielleicht noch. Und die andere Seite, die hoah: Kopftuch ab und war froh, dass sie mit dem Fahrrad jetzt mit den Kindern mitfahren darf“ (B1, 00:56:18).

Hierbei differenziert die Fachkraft zwischen zwei Gruppen von fluchterfahrenen Eltern. Auf der einen Seite macht sie eine Gruppe von Eltern auf, die sich „hier“ auf ihre kulturellen Merkmale stärker beziehen und diese sogar noch „verschärfen“. Auf der anderen Seite berichtet sie von Eltern, die sich schnell an die gegebenen kulturellen Merkmale anpassen und diese für sich nutzen. Symbolisch benennt die Fachkraft das Kopftuch einer Mutter als kulturelles Merkmal. Sie berichtet von einer Mutter, die das Kopftuch abnahm und „froh“ war „mit dem Fahrrad jetzt mit den Kindern mitfahren“ zu dürfen. Dadurch, dass die Fachkraft von „dürfen“ spricht, deutet sie darauf hin, dass der Mutter in ihrem Herkunftsland nicht erlaubt wurde mit dem Fahrrad zu fahren. Die Fachkraft verbalisiert durch dieses Beispiel einerseits einen emanzipatorischen Ansatz. Andererseits verstärkt die Fachkraft somit die stereotype Bedeutung des Kopftuchtragens als restriktives oder nicht-emanzipatorisches Symbol. Das Ablegen des Kopftuches und das Fahrradfahren haben für die Fachkraft eine befreiende Wirkung. Diese Annahme wird auch mit dem Ausdruck „hoah“ deutlich. Damit rahmt die Fachkraft das Kopftuch-Ablegen und Radfahren als Abkehr von ihr als unterdrückend/eingrenzend wahrgenommenen Aspekten der Herkunftskultur. Dieser Abkehrprozess wird über das Kopftuch vergeschlechtlicht. Hier werden also vor allem die Frauen als diejenigen benannt, die sich von ihrer vermeintlichen Herkunftskultur distanzieren. Die vermeintliche Herkunftskultur wird damit auf ihre patriarchalen Strukturen reduziert.

Im zweiten Interview wird eine Distanzierung der Fachkraft gegenüber diesem Wissenskomplex deutlich, indem die Fachkraft anbringt, dass die deutsche Gesellschaft sich auch gegenüber Menschen mit Fluchterfahrung oder Migrationshintergrund öffnen müssen und ein Verstehen und Einfühlen für eine Integration notwendig ist. Dabei berichtet die Fachkraft von einem Frauenschwimmkurs, der vom Schwimmbad in Kooperation mit der Familienbildungsstätte organisiert wurde, damit sich Frauen wohlfühlen und schwimmen gehen können ohne der Anwesenheit von Männern ohne Kopftuch und in Badekleidung ausgesetzt zu sein. Problematisch war dabei, dass der Bademeister männlich war und die Frauen sich nicht wohl fühlten. Die Fachkraft fragte daher im Schwimmbad an, ob eine Bademeisterin organisiert werden könnte, was lachend verneint wurde. Daraufhin äußert die Fachkraft:

> „Einerseits sagt man auch Frauen mit Kopftuch oder mit Migrationshintergrund sollen sich integrieren, aber anderseits macht man da eine Mauer davor. Die können nicht, weil die dann/ muss man auch ein bisschen offener sein. Man muss die eigenen Gedanken und Wichtigkeiten mal zur Seite legen und gucken, wie die sich fühlen“ (00:47:11).

Die Fachkraft betont, dass „man“ sagt, dass sich „auch Frauen mit Kopftuch“ integrieren sollen. Hiermit verbalisiert die Fachkraft eine abstrakte Positionierung und äußert mit dem Wort „man“ die Perspektive der Gesellschaft. Zudem zeigt sie die gesellschaftliche Annahme auf, dass Frauen mit Kopftuch nicht integriert seien. Sie stellt Frauen mit Kopftuch und mit Migrationshintergrund gleich und macht keine Differenz zwischen diesen Frauen auf. Die Fachkraft kritisiert, dass „man“ da eine Mauer vormacht. In diesem Kontext spricht die Fachkraft von dem Schwimmbad, das die Anfrage nicht ernst genommen und demnach eine Möglichkeit für einen Frauenschwimmkurs verhindert habe. Hierbei kann die Aussage der Fachkraft als Kritik an einer nicht-inklusiven Gesellschaft verstanden werden, die sich nicht für die Bedürfnisse Anderer öffnet. Durch die Worte „sagt man“ und „macht man“ impliziert die Fachkraft eine Distanzierung gegenüber diesem Wissenskomplex. Gleichzeitig reproduziert sich hier eine Differenzierung zwischen Gesellschaft/Mehrheit und „Frauen mit Kopftuch“ sowie „Frauen mit Migrationshintergrund“, welchen die gleichen Bedürfnisse zugeschrieben und welche somit nicht differenziert werden. Zudem spiegelt die Fachkraft durch die Aussagen, dass „man dann auch ein bisschen offener sein muss“ und „gucken, wie die sich fühlen“ die Annahme, dass die Anerkennung „anderer“ Gefühle zur Integration beiträgt. Angerufen wird somit die Gesellschaft in Bezug auf ihren Beitrag zur Integration. Integration wird nicht als einseitig vom betroffenen Subjekt zu leisten betrachtet, sondern als ein Prozess verbunden mit Anerkennung und Rücksichtnahme des Empfindens der betroffenen Subjekte skizziert: Wenn Integration gelingen soll, muss die Gesellschaft die Gefühle der Frauen anerkennen. Der Gesellschaft (sinnbildlich für das Schwimmbad) wird demnach eine (Teil-)Verantwortung im Integrationsprozess der Frauen zugeschrieben.

Ein Aspekt, der den Bezug auf die kulturellen Ansichten verdeutlicht, ist das binäre Geschlechtermodell der Eltern. Somit äußert die Befragte im zweiten Interview, dass bei den meisten Eltern-Kind-Gruppen die Mütter als Bezugspersonen mitkommen. Als Begründung nennt sie:

> „Weil die Väter arbeiten gehen, meistens entweder arbeiten gehen oder Deutschkurse besuchen. […] Frauen haben das momentan nötiger mit der deutschen Sprache, denke ich. Väter gehen ja arbeiten, dadurch können sie zumindest ein bisschen Deutsch, aber Frauen nicht. Und wenn es um Kinder geht, sind ja meistens die Frauen dafür da. Die fühlen sich dann verpflichtet, auf die Kinder aufzupassen“ (B2, 00:26:28).

Die Fachkraft verdeutlicht, dass die Arbeitstätigkeit „meistens“ von den Vätern ausgeführt wird oder sie Deutschkurse besuchen. Durch die Arbeit können die Väter „zumindest ein bisschen Deutsch“. Die Fachkraft schreibt den Frauen zu, dass sie es „momentan nötiger mit der deutschen Sprache“ haben. Schließlich sind die Frauen „ja meistens“ für die Kinder da und fühlen

sich „verpflichtet“ auf die Kinder aufzupassen. Die Fachkraft unterscheidet nicht zwischen verschiedenen Müttern und Vätern, sondern stellt ihre Aussagen als Tatsachen dar. Hierbei verdeutlicht die Fachkraft die Differenz zwischen dem Vater- und Muttersein sowie eine traditionelle Rollenverteilung der Eltern. Die Mütter sind somit meistens für die Kinder zuständig und werden als Hausfrau oder Mutter positioniert. Wohingegen die Väter als Arbeitnehmer oder Sprachkursteilnehmer positioniert werden. Die Fachkraft setzt sich zu dieser Rollenverteilung wie folgt ins Verhältnis:

> „Brauchen sie [die Väter] das nicht, dann würde ich das natürlich auch gut finden, dass Mütter kommen, die nicht Deutsch können. Das ist dann/ finde ich auch gut so. Es ist auch schön, wenn die Frauen mehr zu sagen haben oder sich integriert fühlen“ (B2, 00:30:24).

Die Fachkraft schreibt den Vätern zu, dass sie das Gruppenangebot nicht unbedingt zur Verbesserung der deutschen Sprache „brauchen“. Sie „findet das natürlich auch gut“, dass die Mütter, „die nicht Deutsch können“, an der Eltern-Kind-Gruppe teilnehmen. Damit differenziert die Fachkraft erneut zwischen der Rolle der Mutter und des Vaters und schreibt Müttern eine fehlende Sprachkenntnis zu. Die Fachkraft empfindet die Teilnahme der Mutter als „gut“. Zudem bringt sie an, dass es „schön“ sei, „wenn die Frauen mehr zu sagen haben oder sich integriert fühlen“. Damit weist die Fachkraft daraufhin, dass die Mütter durch die Teilnahme an der Eltern-Kind-Gruppe zum einen in Berührung mit der deutschen Sprache kommen und zum anderen einen Eingang in das System durch den Kontakt mit anderen Personen finden. Die Fachkraft positioniert sich somit auf der Seite der Mütter und empfindet es als „schön“, wenn die Mütter sich integriert fühlen. Durch das Wort „integriert fühlen“ verbalisiert die Fachkraft ihren Wunsch, dass die Mütter ein Gefühl von Zugehörigkeit erfahren, jedoch stellt diese Aussage auch eine Differenz zum tatsächlichen „integriert sein“ dar. Somit deutet dies daraufhin, dass das Gefühl der Integration für die Fachkraft ausreicht, um ihren vermittelnden Arbeitsauftrag als „erfüllt“ zu sehen. Die Fachkraft betont im weiteren Verlauf des Interviews, dass die Mütter diejenigen sind, „die zu Hause sind und die sowieso nicht arbeiten gehen. Und dann können sie ja auch Deutsch, also Sprachentwicklung, gar nicht verbessern“ (B2, 00:31:36). Die Fachkraft äußert, dass die Mütter zu Hause ihre deutsche Sprache oder die Sprachentwicklung „gar nicht verbessern“. Sie zeigt damit auf, dass das binäre Geschlechtermodell der Eltern dazu führen kann, dass die Mütter weniger Möglichkeiten haben einen Sprachkurs zu besuchen oder zu arbeiten. Diese traditionelle Rollenverteilung kann folglich eine Herausforderung für die (sprachliche) Integration in das System bedeuten. Die Fachkraft unterstützt dabei die Ansicht, dass es notwendig ist, dass die Mütter mit der deutschen Sprache in Berührung kommen und sich durch die Teilnahme an der Eltern-Kind-Gruppe integriert fühlen. Zugleich distanziert sie sich dadurch von dem traditionellen Rollenverständnis der Frau, dass sich diese alleinig um die Erziehung und den Haushalt kümmert.

Auch im dritten Interview äußerte die befragte Fachkraft, dass sie versucht „am meisten die Frauen in Sprachkurse zu schicken. Denn sie müssen auch die Sprache lernen“ (B3, 00:12:18). Durch das Wort „müssen“ reproduziert die Fachkraft einerseits die Relevanz und Macht der deutschen Sprache, andererseits betont sie ihre Sichtweise, dass Frauen „auch“ die Sprache lernen „müssen“ und dadurch einen Eingang in das System finden. Hierbei wird den Frauen selbst keine Entscheidungsfreiheit zugesprochen und die Fachkraft sieht sich in der Verantwortung die Frauen in einen Sprachkurs „zu schicken“. Gleichermaßen distanziert sie sich von einem traditionellen Rollenbild der Mutter und sieht sich in der Verantwortung, den Müttern eine Sprachaneignung zu ermöglichen. Die Fachkraft schreibt fluchterfahrenen Müttern zu, dass diese vor dem Hintergrund des binären Geschlechtermodells Herausforderungen begegnen, sich erfolgreich in das (deutschsprachige) System integrieren zu können.

Der zweite Aspekt in diesem Macht-Wissen-Komplex ist die Erziehung der Kinder. Somit stellt die Fachkraft aus dem ersten Interview dar: „[…] deren Erziehungsart (...) ist (...) anders als bei uns“ (B1, 00:49:09). Die Fachkraft differenziert bei dieser Aussage zwischen „deren“ und „uns“. Die fluchterfahrenen Eltern werden dabei in einer Gruppe dargestellt, die eine Erziehungsart haben, die „anders“ ist. Durch diesen Othering-Prozess stellt die Fachkraft die Andersartigkeit der fluchterfahrenen Eltern im Erziehungskontext dar. Durch das „uns“ spiegelt sie wider, dass sie als Teil der deutschen Gesellschaft eine andere Erziehungsart verfolgt. Sie grenzt sich damit von der Erziehungsart fluchterfahrener Eltern ab. Zudem versucht sie diese „Andersartigkeit“ in der Erziehung durch kulturelle Aspekte zu begründen:

> „Ich glaub, viele Familien sind überfordert mit den Kindern, weil sie halt sonst so gewohnt waren im Großfamilien-Kontext, da war immer irgendwie eine Tante oder ein Cousin oder der daherkam und hat die Kinder beschäftigt ne, und jetzt musst du als Eltern hier in unserem Dorfleben, Landleben in Kleinfamilie, musst du jetzt halt alles selber machen: Wie? Ich soll mit dem Kind spielen? Wie? Ich soll das beschäftigen? Wie? Ich soll einen Ausflug machen? Ne, und dann kriegen die halt echt die Technik, das ist halt auch Status” (B1, 00:57:30).

Die Fachkraft stellt fest, dass viele Familien „überfordert“ sind und begründet dies mit dem gewohnten „Großfamilien-Kontext“. Sie differenziert nicht zwischen verschiedenen Eltern, sondern schreibt vielen Familien diese Überforderung zu. Außerdem stellt sie damit ein Familien- oder Erziehungsmodell von fluchterfahrenen Familien dar, indem sich verschiedene Personen mit den Kindern beschäftigen. Sie äußert zudem, dass auch eine Person „daherkam“ und auf die Kinder aufpasste. Damit deutet sie darauf hin, dass auch kaum bekannte Personen die Kinder betreuten. Sie grenzt anschließend das Kleinfamilienleben auf dem Dorf oder dem Land von dieser Großfamilie ab. Die Eltern müssen „jetzt halt alles selber machen“. Dadurch stellt die Fachkraft dar, dass die fluchterfahrenen Eltern sonst nicht alles selber in der Kindererziehung gemacht hätten und sie nun aufgefordert werden alles selbst zu machen. Beispielhaft nennt die Fachkraft gemeinsames Spielen mit den Kindern oder auch Ausflüge. Durch die

Fragen, die die Fachkraft stellt, spiegelt sie die Fragen der Eltern wider. Damit zeigt sie das fehlende Verständnis der Eltern für die „hier“ vorherrschenden Erziehungsvorstellungen auf. Dadurch differenziert und hierarchisiert sie verschiedene Familienmodelle und Erziehungsvorstellungen. Sie schreibt fluchterfahrenen Eltern zu, dass sie überfordert wären und dass sie als einzigen Ausweg „die Technik“ nutzen. Damit meint sie, dass Eltern ihre Kinder mit Smartphones, Playstation oder anderen digitalen Medien ausstatten, um die Kinder nicht beschäftigen zu müssen.

Auch die Fachkraft aus dem dritten Interview deutet auf eine Differenz in den Erziehungsvorstellungen durch eine konkrete Positionierung hin. Sie berichtet von einer Situation, in der ein Vater seinen Sohn im Sprachkurs geschlagen hat. Die Dozentin des Sprachkurses hat daraufhin direkt das Jugendamt und die pädagogische Fachkraft alarmiert, um die Situation aufzuklären. Die pädagogische Fachkraft hat daraufhin mit dem Vater in seiner Herkunftssprache gesprochen:

> „Und haben wir versucht ihm zu erklären: „Das geht nicht, also darfst du das Kind nicht schlagen“. Sagt er mir: „Aber ich hab mit ihm nur Spaß gemacht.“ Weißt du? Also er denkt das war ganz normal, also Spaß mit seinem Sohn, also oder sein Sohn hat was gemacht und soll er bestraft sein. Die Dozentin hat sofort Alarm gemacht. Also, dann musst du das erklären. Das geht HIER nicht“ (B3, 00:35:27).

Zunächst betont die Fachkraft, dass sie dem Vater erklären musste, dass er sein Kind nicht schlagen darf. Hier wird die Selbstpositionierung der Fachkraft erkennbar, indem sie *über die deutsche Kultur aufklärt*. In dieser Situation klärt die Fachkraft konkret über die illegitimen Praktiken gegenüber dem Kind auf. Die Fachkraft positioniert sich als Teil der deutschen Gesellschaft und hat den Auftrag, dem Vater die deutsche Kultur und die Rechte näher zu bringen. Sie positioniert sich hierarchisch und gesetzlich über dem Vater und wirkt belehrend auf ihn ein. Obwohl sie erklärt, dass der Vater mit seinem Sohn „nur Spaß gemacht“ hat oder er ihn für etwas bestrafen wollte, stellt sie klar, dass das „hier“ nicht geht. Sie deutet darauf hin, dass das Verhalten des Vaters in Deutschland nicht geduldet wird. Damit impliziert sie in gewisser Weise, dass ein solches Verhalten woanders gestattet ist, aber hier nicht. Dies wird ergänzt durch die Aussage:

> „Er sagt: ‘Nee, also das war nur Spaß. Also wir machen, das ist normal bei uns.’ Aber das wurde das nicht akzeptiert. Dann muss man eben erklären. Das okay, wir sind wir in Deutschland. Weil ehrlich zu sagen, die Kinder im Ausland wird, wurde immer geschlagen (lacht). Aber du bist hier, musst du die/ also immer nach dem deutschen Recht hier leben“ (B3, 00:36:55).

Auch hier betont die Fachkraft, dass die Situation für den Vater „nur Spaß“ war. Er begründet sein Verhalten damit, dass das normal sei. Hierbei bezieht sich der Vater auf seine „Normalität“ oder Wahrheiten, die er bisher im Erziehungskontext erfahren hat. Die Fachkraft stellt jedoch klar, dass „das nicht akzeptiert“ wurde. Durch die Nutzung des Passivs verdeutlicht sie, dass die anderen anwesenden Personen die Sichtweise und die Erklärungen des Vaters weder

ernst genommen noch akzeptiert haben. Die Fachkraft adressiert den Vater hierbei als Rechtssubjekt und erkennt ihn als Träger von Rechten und Pflichten an. Es lässt sich schlussfolgern, dass die Fachkraft zumindest nachvollziehen kann, was bei dem Vater „normal“ ist. Dies wird durch ihre Aussage unterstrichen, dass „Kinder im Ausland“ „immer“ geschlagen werden. Aus diesem Grund erkennt sie ihre aufklärende und erklärende Aufgabe und fokussiert sich auf das deutsche Recht. Diese Betonung der deutschen Gesellschaft im Gegensatz zum „Ausland“ kann als Othering-Prozess interpretiert werden. Demnach differenziert die pädagogische Fachkraft zwischen zwei Gruppen. Die deutsche Gesellschaft und das deutsche Recht stehen auf der einen Seite und das „Ausland“ auf der anderen Seite. Dabei wird nicht konkretisiert, welche Länder in die Kategorie „Ausland“ fallen. Diese Differenz macht die pädagogische Fachkraft vor allem auf, um dem Vater verständlich zu machen, dass er in Deutschland lebt und er nach dem deutschen Recht leben muss. Die starke Selbstpositionierung der pädagogischen Fachkraft beinhaltet eine Forderung gegenüber dem Vater, dass er sich an das deutsche Recht anpassen muss. Dabei lässt die Fachkraft keinerlei Spielraum zu, was auch durch ihre Position „hier“ im System begründet werden kann.
Im Zuge dessen beschreibt die Fachkraft aber auch, dass das Jugendamt mit Familien mit Fluchterfahrung mehr Geduld hat und sagt:

> „Mehr Geduld, ja. Das aus Erfahrung, weil ich habe das gemerkt, weil sie, sie haben sie gut verstanden, das ist zwei Kulturen, zwei Mentalitäten. Weißt du? Wenn zum Beispiel eine Person hat ihr Leben lang in seiner Heimat gelebt, gibt zum Beispiel nicht Jugendamt oder so Kinderrechte und und und und. Dann auf einmal ist er hier gelandet und wo muss er immer sein/ Das heißt muss er viel ändern. Und das lernt er nur mit der Zeit” (B3, 00:43:40).

Die „zwei Kulturen, zwei Mentalitäten“, die die Fachkraft benennt, beziehen sich erneut auf die deutsche Kultur/ Mentalität und eine andere Kultur/ Mentalität. Die pädagogische Fachkraft differenziert auch hier nicht zwischen unterschiedlichen Kulturen oder Mentalitäten, sondern nur zwischen einer deutschen Kultur und einer nicht-deutschen Kultur. Zudem betont die Fachkraft, dass die kulturelle Prägung des Herkunftslandes einen Einfluss auf die Ansichten und Einstellungen von Menschen mit Fluchterfahrungen haben. Mit den Worten „auf einmal ist er hier gelandet“ beschreibt die Fachkraft auch die willkürliche Zuteilung von Eltern mit Fluchterfahrungen auf verschiedene Regionen oder Länder. Damit haben die Personen selbst keine Wahl, wo sie leben. Abschließend stellt die Fachkraft fest, dass die Person „viel ändern muss“, um sich an das neue System und die neue Kultur anzupassen. Hierbei verallgemeinert die Fachkraft ihre Aussage und schreibt den Menschen mit Fluchterfahrung die Verantwortlichkeit zu, sich in gewisser Weise ändern oder an das System anpassen zu müssen. Dabei distanziert sich die Fachkraft aus dem dritten Interview zum Teil von Aussagen der anderen Interviewees, die auch eine (Teil-)Verantwortung für eine erfolgreiche Integration bei der Gesellschaft erkennen.

5.7 Zwischenfazit

Im Rahmen eines kurzen Zwischenfazits sollen folglich die relevanten sowie zentralen Ergebnisse der Interviewführungen vor dem Hintergrund unserer Macht-Wissens-Komplexe nochmals pointiert und übersichtlich dargestellt werden. Im Rahmen der Auseinandersetzung wurde anhand der Aussagen der Fachkräfte deutlich, dass Eltern mit Fluchterfahrung bei behördlich-institutionellen Angelegenheiten und Anträgen die Starrheit des (deutschen) Systems erfahren. Auch Widersprüchlichkeiten durch beispielsweise die zeitgleiche Absolvierung eines Sprachkurses sowie die Betreuung des Kindes nach KiTa-Schluss stützen den Macht-Wissen-Komplex „Das System ist starr und bleibt starr". Daran schließt der folgende Macht-Wissen-Komplex „Das System ist kompliziert und schwer zu verstehen" an. Gemäß den Fachkräften sind die Eltern trotz des zugeschriebenen Integrationswillens ohne Unterstützungen und Anleitungen nicht in der Lage, die genannten Anforderungen zu bewältigen und das System ohne Unterstützung gänzlich zu erschließen. Stattdessen wird den Eltern zugeschrieben, dass sie dem System misstrauisch und vorurteilsbelastet begegnen. Die Fachkräfte sind bemüht, die Vorurteile abzubauen und erkennen das Anpassungsbestreben der Eltern an. Die genannten Macht-Wissen-Komplexe werden durch den folgenden Komplex „Die deutsche Sprache ist ein wichtiger Zugang zum System" maßgeblich gestützt. Gemäß dem sich herausstellenden Sprachzentrismus wurde Deutsch einerseits klar legitimiert und andererseits als vorherrschende Kommunikationssprache durch die Fachkräfte reproduziert. Gleichzeitig wird allerdings auch seitens der Fachkräfte Verständnis für sprachliche Schwierigkeiten der fluchterfahrenen Eltern signalisiert. Hierbei zeichnet sich ab, dass ausgehend von dem Gedanken ‚Deutsch muss als Fundament und Instrument für die Integration gelernt werden' zuerst ein Fokus auf die Kinder und dann auf die Eltern – insbesondere Mütter – gelegt wird. Anhand der Sprachvermittlung lässt sich eine Differenzlinie zwischen den der deutschen Sprache nicht bemächtigten Eltern mit Fluchterfahrung, die sozial isoliert sind, und der sprachbewanderten Fachkraft, die (Ab-)Hilfe bieten kann, feststellen. Aufgrund dessen zeichnet sich bei den Fachkräften auch eine gewisse Erklärungs- und Deutungshoheit im Rahmen der Vermittlungsrolle ab. Ein nahtlos anknüpfender sowie sprachzentristischer Erklärungszusammenhang erschließt sich im Rahmen des Macht-Wissens-Komplexes „Deutschsprachige Bildung ist ein wichtiger Zugang zum System". Somit erkennen die Fachkräfte, dass die Bildungschancen der Kinder in Abhängigkeitsgefällen an die Sprachkenntnisse der Eltern geknüpft sind. Die Eltern mit Fluchterfahrung wollen laut Aussagen der Interviewees durch die Bildungsaspirationen eine soziale Statusaufwertung in der Gesellschaft erreichen – sich gegenüber der Gesellschaft in eigenkonstruierter Perspektive auch zeigen und beweisen, um eine leistungsbezogene Akzeptanz zu erfahren. Dies greifen auch die Fachkräfte in der Gatekeeper-Funktion auf, um es in unterstützender Hinsicht zu ermöglichen. Als letzte zentrale Ergebnisaspekte sind das binäre Geschlechtermodell der Eltern mit Fluchterfahrung sowie deren Erziehungsvorstellungen

im Rahmen des Macht-Wissen-Komplexes „Die kulturelle Prägung ist eine Herausforderung für die Integration in das System“ aufzugreifen. Dem Tragen eines Kopftuchs wird eine stereotype Bedeutungsebene beigemessen, die dazu führt, dass die Herkunftskultur auf patriarchale Strukturen reduziert wird. Als einen weiteren wichtigen Aspekt ist auch die Erziehungsgestaltung durch eine starke Mütterzentrierung angeordnet und dadurch nochmal gegenständig. Den Vätern wird in der Rollenaufteilung meistens die Erwerbstätigenrolle zugeschrieben, wohingegen den Müttern die Rolle der Erziehung und des Haushaltes obliegt. Die Fachkräfte distanzieren sich dabei von dieser traditionellen Rollenverteilung, da sie jener Barrieren für die Mütter zusprechen, sich erfolgreich in das (deutschsprachige) System integrieren zu können. Auch das Konstrukt der Großfamilien wurde herausgestellt, welches den fluchterfahrenen Eltern in Deutschland fehlt. Aus diesem Grund wird ihnen eine Überforderung hinsichtlich der Kindererziehung zugesprochen. Zudem wird die rechtsaufklärende Funktion der Fachkräfte im Falle von Gewalterziehung erkennbar. Die Fachkraft positioniert sich vor dem Hintergrund kultureller Sensibilität, aber bestehender Rechtsvorschriften deutlich.
Als gesamtintendierte Fragestellung bleibt die Auseinandersetzung mit erschlossenen (Teil-)Verantwortlichkeiten im Hinblick auf die Integration nur zum Teil beantwortet. Laut den Aussagen der Interviewees werden die Verantwortlichkeiten zur Anpassung an das starre, deutsche System und die Sprachaneignung den Eltern zugeschrieben. Dennoch wird in zwei Interviews verstärkt die Gesellschaft angerufen, den Eltern mit Fluchterfahrung offener und empathischer zu begegnen. Hierbei adressieren die Aussagen der Fachkräfte „die Gesellschaft“ allgemein und keine konkreten Subjekte. Die Frage bleibt offen, inwiefern der Gesellschaft eine Verantwortung für eine erfolgreiche Integration von den Fachkräften zugeschrieben wird. Den Aspekt der (Teil-)Verantwortlichkeiten gilt es insofern auf der Resümee-Ebene des Gesamtberichts unter Berücksichtigung aller Forschungsergebnisse nochmals aufzugreifen und rückbesinnend zu rekonfigurieren.

Die Reflexion von Limitationen soll einerseits im Hinblick auf die Nachvollziehbarkeit im Sinne der Transparenz und Intersubjektivität und andererseits auf die Reichweite im Sinne der Generalisierbarkeit und Sättigung erfolgen.
In Bezug auf die Nachvollziehbarkeit ist festzustellen, dass durch das stetige schriftliche Festhalten jeglicher Arbeitsschritte eine hohe Transparenz des Forschungsvorgehens gegeben ist, da den Mitgliedern der Arbeitsgruppe zu jedem Zeitpunkt bewusst war, bei welchem Forschungsschritt sie sich befanden. Sowohl durch Absprachen in den regelmäßigen Gruppentreffen inner- und außerhalb der Seminarzeiten, online und in Präsenz, als auch durch die prozessbegleitenden Rücksprachen mit den Dozierenden kann auf eine hohe Intersubjektivität geschlossen werden. Dies wird durch die Datenanalysemethode des konsensuellen Kodierens noch einmal betont, da die Interviews jeweils von zwei Studierenden unabhängig voneinander

kodiert und die Ergebnisse anschließend kommunikativ validiert wurden. Außerdem wurde der letzte Arbeitsschritt der Interpretation der Kodierung vollständig gemeinsam durchgeführt.
Hinsichtlich der Reichweite lassen sich jedoch Limitationen im Bereich der Generalisierbarkeit und Sättigung feststellen. Zunächst sind nur drei Interviews aus zwei verschiedenen niedersächsischen Einrichtungen geführt worden. Dabei stellt sich die Frage, ob die dargestellten Ergebnisse generalisierbaren „Wahrheiten" entsprechen, wenn sie nur auf drei Befragte zurückzuführen sind. Außerdem ist festzustellen, dass der Datenanalyseprozess systematischer und strukturierter hätte gestaltet werden können. Diesbezüglich wurde im Nachhinein festgestellt, dass das System MAXQDA zur Auswertung hätte genutzt werden sollen, um eindeutigere interviewübergreifende Codes zu generieren, als sie in Tabellenform gebildet werden konnten. Einige der erstellten Kategorien entsprechen trotz erneuter gemeinsamer Überarbeitung mitunter eher den Codes als deren Zusammenfassung, treten teilweise vorwiegend in einem Interview auf und kommen nur andeutungsweise in den anderen Interviews zur Geltung. Trotzdem konnten viele Fremd- und Selbstpositionierungen interviewübergreifend, mehr oder weniger eindeutig, herausgearbeitet werden und korrelieren mit ebenso interviewübergreifenden Macht-Wissen-Komplexen, wobei ein Interview oft jeweils das Primat für einen Macht-Wissen-Komplex innehat. Jedes Interview scheint also seinen eigenen Kern zu haben, was bereits im Kapitel des Datenanalyseprozesses angedeutet wurde. Es lässt sich daher schlussfolgern, dass gerade bei der qualitativen Forschung die hohe Relevanz der Aussagen der Befragten überwiegend über der angemessenen Repräsentation des Forschungsfeldes steht.
Darüber hinaus wurde in der Reflexion der Interviewführung teilweise bereits deutlich, dass die Interviews durch die Studierenden möglicherweise in bestimmte Richtungen gelenkt beziehungsweise bestimmte Aspekte, wie die Sprache, hervorgehoben wurden, welche für die Befragten nicht so wichtig waren, wie andere Aspekte, auf die dann nicht mehr eingegangen wurde.
Des Weiteren wurden die Studierenden im Rahmen der Auswertung der Ergebnisse durch die Dozierenden zur intensiveren Interpretation im Rahmen der theoretisch-methodologischen Grundannahmen der Subjektivierungsanalyse sowie stärkeren Verknüpfung mit relevanten Diskursen im Feld angeregt. Diese Diskurse wurden aus Zeit- und Kapazitätsgründen im Seminar nicht genügend aufgearbeitet, sodass uns dies auch im Rahmen des Forschungsberichts schwerfiel. Einige Positionierungen waren in ihren Abstraktionen nicht eindeutig und ließen sich zum Teil aus dem Interviewmaterial nicht ganz erschließen. Obwohl bei der Forschungsgruppe daher teilweise Zweifel entstanden, ob die Interpretation wirklich den Ansichten des Feldes entspricht, konnte sich dank der abschließenden Hinweise der Dozierenden noch einmal darauf rückbesonnen werden, dass bei unserem Forschungsvorhaben nicht die Intention einzelner Fachkräfte als Personen im Vordergrund stehen, sondern welche Subjekte, Wissens- und Machtkonstellationen in dem von uns beforschten Feld (re-)produziert

werden. Dabei sind unsere Interviewees in sozialarbeitstypische Spannungsfelder eingebunden, befinden sich also nicht außerhalb der gesellschaftlichen Diskurse und müssen ihre Arbeit legitimieren, was kaum ohne Defizitschreibungen geschehen kann.

6. Teilprojekt Elterninterviews

6.1 Einleitung und Präzisierung der Forschungsfragen

Im folgenden Abschnitt werden die Vorgehensweise und Ergebnisse einer weiteren studentischen Forschungsgruppe dargelegt. Die Mitglieder dieser Forschungsgruppe haben offene Gespräche mit geflüchteten Eltern in Niedersachsen durchgeführt. Diese Interviews knüpfen methodisch an die interpretative Subjektivierungsanalyse (vgl. Bosančić 2019) an. Durch die Interviews sollte analysiert werden, wie sich Eltern in Bezug auf ihre Integration nach Deutschland und die Zusammenarbeit mit Kindertagesstätten selbst positionieren beziehungsweise fremdpositioniert werden. (Wie) werden geflüchtete Eltern konkret adressiert? Durch eigene und wahrgenommene Fremd- und Selbstpositionierungen sollen Machtverhältnisse und Wissensordnungen aufgedeckt werden. Um diesen Fragen nachzugehen, wurden die Forschungsfragen des Lehrforschungsprojekt angepasst und folgende drei Fragestellungen gebildet:

1. Welche Selbst- und Fremdpositionierungen fluchterfahrener Eltern 0-6-jähriger Kinder finden sich in relevanten Diskursen und Praktiken von Kindertagesstätten in Niedersachsen?

2. Welche Sprech- und Subjektpositionen kommen dabei zum Tragen?

3. Welche Wahrheiten/Macht-Wissen-Komplexe werden über die oben genannten Diskurse und Praktiken zu „geflüchteten Eltern“ produziert?

Ähnlich wie auch die Forschungsgruppe, welche sich mit den Fachkräfteinterviews beschäftigt hat, wurde auch in diesem Zusammenhang die Methode der nicht-direktiven Gesprächsführung genutzt, um eine möglichst (wert-)freie und offene Atmosphäre zu schaffen. Die angewandte Methode wird zunächst beschrieben und anschließend der konkrete Feldzugang erläutert. Darauf aufbauend folgt die Reflexion der Interviewführung. Den Hauptteil dieser Teilausarbeitung stellt die Datenanalyse und die Präsentation der Ergebnisse dar. Die Ergebnisse zeigen vorhandene Wissen-Macht-Komplexe und die erschaffenen Fremd- und Selbstpositionierungen auf. Da einige analysierte Aspekte in keiner Kategorie zu verorten waren – wir diese dennoch als zentrale Erkenntnisse wahrnehmen – werden diese separat aufgeführt. Im Schlussteil werden die Limitationen dieser Forschungsgruppe – in Bezug auf die Nachvollziehbarkeit und Generalisierbarkeit – aufgezeigt. Ein Zwischenfazit rundet die Teilausarbeitung ab.

6.2 Methodik

Während der Elterninterviews wurde – wie auch bei den Fachkräfteinterviews – das Konzept des nicht-direktiven klientenorientierten Interviews nach Carl Rogers genutzt. Dieses Konzept wurde bereits ausführlich im den Abschnitten der Fachkräfteinterviewteams erläutert und wird

deshalb nicht erneut aufgegriffen (siehe Kapitel 4; 5.2). Da die folgenden Interviews mit geflüchteten Eltern stattgefunden haben, gab es jedoch einige Besonderheiten, auf die wir im Folgenden näher eingehen möchten. Da die Eltern unter Umständen negative Erfahrungen mit Interviews (durch Behörden bei der Einreise, welche extreme Stresssituationen auslösen können, da der Aufenthalt von ihnen abhängig sein kann) gemacht haben können, wurde versucht eine angenehme und sichere Atmosphäre zu Beginn des Gespräches herzustellen. Um den Interview-Charakter zu minimieren, wurden außerdem zu Beginn der Interviews jeweils Kaffee beziehungsweise Tee und Kuchen oder Kekse bereitgestellt. Außerdem wurde ein sanfter Einstieg in die Thematik gewährleistet, indem die Interviewer*innen die folgenden drei Impulsfragen bereithielten:

1. Wie geht es Ihnen heute?
2. Wie geht es Ihnen insgesamt (als Mensch)?
3. Wie geht es Ihnen als Eltern im Kontext Kita mit Ihren Kindern?

Diese Impulsfragen wurden dabei nicht explizit, sondern sinngemäß gestellt und dienten als Orientierung und Einstieg für das Interview. Durch die erste Frage wurden die Interviewees in ein einfaches Gespräch verwickelt und beide Seiten konnten sich miteinander vertraut machen, da das Interview der erste Kontakt zwischen Interviewee und Interviewer*in war. Die Eltern konnten frei erzählen, wie es Ihnen geht und in einen Redefluss kommen. Dabei wurde aktiv von der*dem Interviewer*in zugehört (aktives Zuhören nach Carl Rogers) und bei Unverständlichkeiten nachgefragt.

Durch diese Einstiegsphase wurde der Druck eines Interviews der Situation entzogen und eine entspanntere Atmosphäre hergestellt. Dadurch konnte anschließend eine etwas tiefgreifendere Frage gestellt werden. Diese diente dazu einen Eindruck über das Leben der Eltern in Deutschland zu gewinnen. Die Eltern konnten frei über verschiedene Themen berichten. Einige Eltern berichteten von ihrer Freizeit und andere von ehrenamtlichen Jobs, welche sie bereits in Deutschland absolviert haben. Alle Interviewees berichteten jedoch früher oder später über Probleme, welche sie im Alltag erleben. Auch in diesem Teil des Interviews wurde die Gesprächsführung nach Rogers genutzt und erwähnte Themen aufgegriffen. Die letzte Frage war für uns von besonderer Bedeutung, da das Verhältnis zur Kita angesprochen wurde. Hintergrund dieser Frage war es, zu analysieren, wo die Zusammenarbeit gut funktioniert und in welchen Bereichen noch Verbesserungspotential liegt. Um ehrliche Antworten zu erhalten, wurde zuvor ein vertrauensvolles Verhältnis aufgebaut.

Eine weitere Besonderheit, auf welche in allen Interviews geachtet wurde, war, dass die*der Interviewer*in bewusst eine einfache Sprache verwendet, um Missverständnisse zu vermeiden und keine zusätzliche Distanz zwischen sich selbst und den Eltern herzustellen. Der Hin-

tergrund dieser Entscheidung lag darin, dass wir die Eltern nicht kannten und dementsprechend die Sprachkenntnisse nur anhand der Aussagen der Fachkräfte einschätzen konnten. Als Hilfestellung für die Kommunikation wurde in zwei Interviews ein*e Dolmetscher*in hinzugezogen. Im ersten Interview hat der ältere Sohn des Interviewees diese Rolle übernommen und im zweiten eine externe Dolmetscherin.

6.3 Fallauswahl und Feldzugang

Zu Beginn des Feldzugangs war geplant, insgesamt sechs Elterninterviews (zwei pro Interviewer*in) zu führen, damit wir über eine Bandbreite an Erfahrungswerten der Eltern verfügen, um unsere Forschungsfragen beantworten zu können. Letztendlich konnten drei Elterngespräche geführt werden. Die Fallauswahl fand im Sinne eines Convenient Samples statt und wurde zunächst vor allem über Kindertagesstätten angefragt. Es kam jedoch zu sehr vielen Absagen von Seiten angefragter Kindertageseinrichtungen. Die Gründe dafür waren unterschiedlich: einige begründeten ihre Absagen damit, dass sie selbst Forschungsprojekte im Haus hätten, andere gaben gar keine Rückmeldung und wiederum andere Einrichtungen gaben an, dass es in ihrer Einrichtung keine Eltern mit Fluchterfahrung geben würde.

Schließlich fanden wir Feldzugänge über eine uns bekannte Kita; über einen Freund, der selbst als Erzieher in einer Einrichtung arbeitet und über den eigenen Nachhilfejob in einer Organisation.
In der Kindertagesstätte, in der ein Gespräch stattfand, wurden viele Vorgespräche geführt und Emails geschrieben, um eine Vertrauensbasis für das Gespräch zu schaffen und damit sich die Mitarbeitenden sicher sein konnten, welchen Grund das Forschungsprojekt hat und wer alles daran beteiligt ist. Die anderen beiden genannten Feldzugänge waren nicht von so viel Vorarbeit geprägt.

6.4 Datenerhebungsprozess

Die Forschungsgruppe geht davon aus, dass die interviewten Familien diese Form der Interviewführung mit früheren behördlichen Befragungen verbinden. Die Art der Befragung ist somit durch vergangene Ereignisse negativ konnotiert und zeigt Parallelen zu den Aufnahmegesprächen auf, die geflüchtete Familien führen müssen, um Asylanträge zu stellen. Es musste oft darauf hingewiesen werden, dass die Interviews ihretwegen und in Bezug auf ihr eigenes Empfinden und Befinden in Deutschland durchgeführt werden. Wir gehen davon aus, dass insbesondere, weil der eigenen Aufenthaltsstatus der Familien oft nicht sicher garantiert werden kann (oder konnte), Familien dazu neigen Kritik nur implizit oder mit einem mildernden Nachsatz zu formulieren. Diese Art der Bagatellisierung der belastenden Lebenssituation, oder des Abmilderns von Kritik entsteht unserer Meinung nach aus Angst um den Verbleib in Deutschland und vor der zwangsweise durchgesetzten Ausreisepflicht („Abschiebung“) in das Herkunftsland und wird im Fazit kritisch reflektiert und kontextualisiert.

Um diesem Gefühl entgegenzukommen haben wir Vorkehrungen getroffen um die Interviews klar von den Gesprächen mit Vertreter*innen von Institutionen wie dem Arbeitsamt oder dem Asylverfahren abzugrenzen. Die Interviewführung war dabei orientiert an der klientenzentrierten Psychotherapie nach Carl Rogers (1997) und gestützt durch die Gesprächstechniken des Aktives Zuhörens. Die tragenden Elemente der Gesprächsführung waren Kongruenz, Empathie und Wertschätzung, wobei die Interviewer eine unterstützende, passive Funktion innehatten. Als Interviewpartner*innen haben wir uns auf unsere Rolle konzentriert die Werthaltungen und Wahrnehmung der geflüchteten Eltern lediglich zu verbalisieren und Verständnisfragen zu stellen. Die Gesprächstechnik des Paraphrasierens war ein effektives Hilfsmittel, um die Eindrücke und Situationen der Interviewten klarer nachzuvollziehen zu können, insbesondere in den zwei Interviews, die ohne externe Dolmetscherin durchgeführt wurden. Besonderes Augenmerk hat die Forschungsgruppe auf eine einfühlende Grundhaltung innerhalb der Interviewführung gelegt, die besonderen Wert auf Diskretion und Vertrauen legt. Aufgefallen ist uns zuerst, wie genau die Einverständniserklärungen von den Interviewten untersucht wurden, bevor die Interviews gestartet haben. Im späteren Verlauf der Gespräche war auch immer ein erhöhter Gesprächsbedarf festzustellen, während die Unterhaltungen zu Beginn stockten und mehr Impulse von der Forschungsgruppe gegeben werden mussten. Es ist davon auszugehen, dass die interviewten Eltern einige Unsicherheiten und Vorbehalte in Bezug auf die Interviews hatten, die aber im Verlauf des Gesprächs zu großen Teilen genommen werden konnten. Zwei der drei Interviews haben in der eigenen Wohnung der Interviewpartner*innen stattgefunden, das dritte in der KiTa, die der Sohn des interviewten Vaters besucht. Jedoch wurde auch in der KiTa versucht eine gesprächsbegünstigende Atmosphäre zu schaffen, durch dialogfördernde Sitzgelegenheiten und einem Angebot an Getränken und Gebäck.
Zusätzlich dazu, konnte die Forschungsgruppe über die Arbeitsstelle beim Bund für Lernförderung Lüneburg eine Dolmetscherin organisieren. Frau Z. war eine wertvolle Unterstützung, um Verständnisprobleme zu vermeiden und war auch die Person, die den Kontakt zu einer der Familien hergestellt hatte. In dem Interview, in dem auch Frau Z. anwesend war, wirkte die interviewte Familie noch aufgeschlossener und der Tisch war gedeckt. Als Forschungsgruppe ist uns dabei klar aufgefallen, dass in dem Interview was über den Bund für Lernförderung organisiert wurde, die Kritikbereitschaft deutlich höher war. In Einrichtungen und Settings, die keinen oder verminderten Bezug zur Lebenswelt der Eltern hatten, die demnach nicht in der eigenen KiTa, oder über die Verbindung durch befreundete Erzieher der Forschungsgruppe stattgefunden haben, wurde deutlich mehr Kritik veräußert. Diese Ableitungen sind durch die geringe Anzahl der Interviews zwar nicht generalisierbar, aber könnten darauf hindeuten, dass die Kritikbereitschaft außerhalb von Macht-Wissens-Komplexen zunimmt. Inwiefern die Interviewführung Einfluss auf die Aussagen der geflüchteten Eltern hatte, soll ebenfalls im Fazit kritisch reflektiert werden.

6.5 Datenanalyseprozess

Die von uns durchgeführten Interviews wurden nach den einfachen, inhaltlich semantischen Transkriptionsregeln nach Dresing und Pehl (2018) transkribiert. Im nächsten Schritt wurden die fertig erstellten Transkripte von uns kodiert, dabei sind wir einer offenen Verfahrensweise gefolgt. Wir haben zuerst unsere jeweiligen individuellen erstellten Transkripte kodiert und im zweiten und dritten Schritt die anderen zwei Transkripte. Diese Vorgehensweise entspricht einem konsensuellen Kodieren, welches im weiteren Textverlauf konkretisiert wird. Die von uns offen gestaltete Kodierung fand im Sinne unserer offenen Interviewführung statt, die bereits weiter oben eruiert wurde. Durch die offene Fragetechnik in den Interviews wurden unsere Gesprächspartner*innen dazu animiert, sich in ihrer individuellen Ausdrucksweise und über ihre selbstgewählten Themenfelder mit uns auszutauschen (vgl. Schmidt 2013). Daher war die offene Gestaltung für die Auswertung ebenso relevant. Das Kodieren fand somit im Sinne des Theoretical Codings nach Glaser und Strauss (1969) statt, welches in unserem Fall mit einer induktiven Vorgehensweise vollzogen wurde. Die Kategorien entwickelten sich somit aus dem erhobenen Material, um einem Anspruch der Offenheit zu entsprechen, welche eine qualitative Forschung ausmacht (vgl. ebd.: 474). Ein wesentlicher Faktor für diese Art der Kategorienbildung spiegelt sich darin wider, dass die Formulierungen der Interviewpartner*innen aufgegriffen werden, um „herauszufinden, welchen Sinngehalt sie damit verbinden“ (ebd.). Welche Themen und Aspekte erschienen uns schließlich als wesentlich? Damit wir diese zentralen Merkmale herausfinden konnten, haben wir die Transkripte mehrfach intensiv durchgesehen und in Form einer Tabelle wurden die Codes festgehalten. Dieser Vorgang diente dem Zweck, die Formulierungen der Interviewpartner*innen nachvollziehen zu können und die Kategorien zu verdichten (vgl. Schmidt 2013: 474).

Des Weiteren haben wir die Transkripte mit folgenden Fragestellungen durchsucht: In welche Positionen werden Eltern mit Fluchterfahrung in Wissen-Macht-Komplexe gebracht? Was geschieht in der Subjektivierungsphase und welche Subjektpositionen bestehen? Somit erfolgte eine Kodierung, die einen wesentlichen Bestandteil unseres finalen Kategoriensystems ausmacht. Diese Vorgehensweise entspricht einer deduktiv-strukturierenden nach Gläser und Laudel (2006). Durch diese ergänzende theoretisch basierte Auswertungsstrategie wird das Ziel verfolgt, dass man sicherstellt, auch die Besonderheiten des Materials herauszuarbeiten (vgl. ebd.: 477).

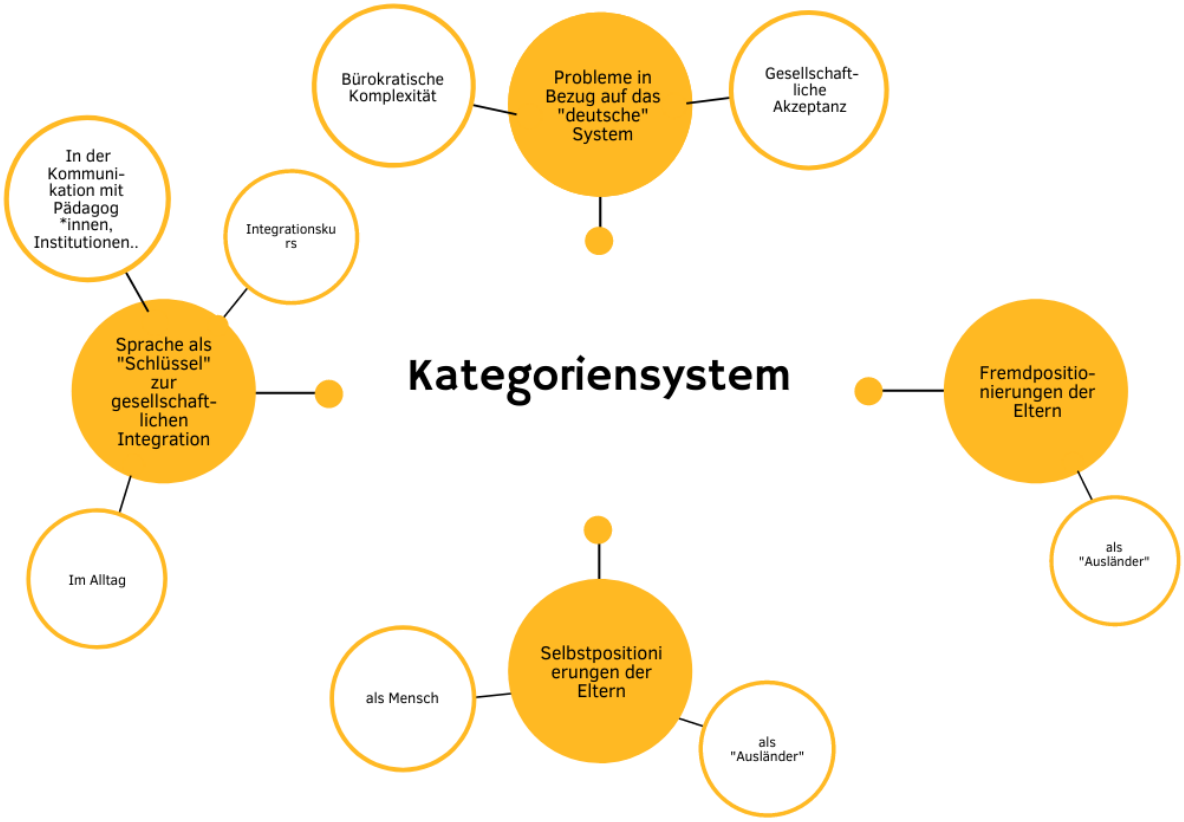
Im nächsten Schritt haben wir unser Material konsensuell kodiert, wobei diese Vorgehensweise unseren gesamten Datenanalyseprozess mitbestimmt hat. Das konsensuelle Kodieren beinhaltet, dass man die Interviews von den anderen Forschenden unabhängig voneinander interpretiert und anschließend die Zuordnungen miteinander vergleicht und diskutiert (vgl. ebd.: 497). Der Austausch über die bestehende Diskussion der Codierungen im Plenum der

Forschungsgruppe kann zu einer Realität beitragen, die in Zweier- oder Dreiergruppen nicht zwingend gewährleistet ist (vgl. ebd.: 481).

Am Ende des konsensuellen Kodierens haben wir die Kategorien anhand eines subjektivierungsanalytischen Schwerpunkts entwickelt und interpretiert. Die Analyse des Kategoriensystems entstand durch einen engmaschigen Austausch, zum einen in der Gruppe und zum anderen in Rücksprache mit der Seminarleitung. Welche Selbstpositionierungen und abstrakten Positionierungen der Eltern konnten schließlich in den verschiedenen Wissen-Macht-Komplexen innerhalb des Materials konkretisiert werden? Diese Fragestellung wurde mit Hilfe der Interpretativen Subjektivierungsanalyse im Material untersucht. Innerhalb eines diskursiven Austauschs in unserer Dreiergruppe fand die Ausdifferenzierung unseres Kategoriensystems statt. Dieser Arbeitsgang unterstützte den analytischen Prozess, welcher sich für die Entwicklung eines Kategoriensystems als sehr sinnvoll erweisen kann. Denn durch den kollektiven Austausch über das Material können im besten Fall nachhaltige Denkinhalte produziert werden. Das Ziel war es schließlich, die Wissen-Macht-Komplexe mit den Selbstpositionierungen und abstrakten Positionierungen der Eltern aufeinander zu beziehen und diese im Sinne der Interpretativen Subjektivierungsanalyse zu untersuchen. Auch dieser Vorgang wurde tabellarisch gelöst: Auf der einen Seite stehen die Wissen-Macht-Komplexe und auf der anderen Seite wurden Textstellen aus den Transkripten hinzugefügt, die als passend gelten können. Im letzten Schritt des Datenanalyseprozesses wurden die Selbstpositionierungen und abstrakten Positionierungen der Eltern im Detail untersucht. Bei diesem Vorgang konnten abstrakte oder konkrete Formulierungen der Eltern herausgestellt werden. Abstraktere Formulierungen können dabei auf kollektiv gemachte Erfahrungen hinweisen. Und konkrete Formulierungen bringen eher Einzelfallbeispiele hervor. Im nächsten Kapitel werden die Ergebnisse in Bezug auf die analytisch untersuchten Wissen-Macht-Komplexe detailliert dargestellt.

6.6 Ergebnisse

Das hier abgebildete Kategoriensystem stellt macht- und subjekttheoretische Überlegungen (nach Foucault) dar, welches schließlich in ein interpretatives Paradigma führen soll. Somit werden zum einen normative Subjektordnungen und andererseits die Handlungs- Denk- und Wahrnehmungsweisen unserer Gesprächspartner*innen (Eltern mit Fluchterfahrung) abgebildet.



Sprache als Schlüssel zur gesellschaftlichen Integration

In der Analyse der Daten mithilfe der Interpretativen Subjektivierungsanalyse ließ sich unter anderem eine Macht-Wissens-Relation erkennen, die wir mit dem Kategorientitel „Sprache als Schlüssel zur gesellschaftlichen Integration“ bezeichnet haben. Sie lässt sich klar innerhalb jedes der von uns geführten Interviews herauskristallisieren. Die folgenden Zitate einzelner Elternteile verdeutlichen, wo sie im Alltag durch fehlende Deutschkenntnisse auf Hindernisse stoßen. In den ersten zwei Zitaten positioniert sich ein Vater selbst:

> „Und ich habe alles gemacht, aber der – also tut mir leid, dass ich das erzähle, aber ich verstehen gar nichts, möchte dass die Kinder schneller sprechen. Aber das Kind ist in Deutschland, die Frau ist aus Deutschland. Und sie hat nur eine Sprache. Aber wir haben zwei Sprachen. Eine Muttersprache und Deutsch.” (Elterninterview 3: Z. 203-206).

Er weist darauf hin, dass von Seiten der Kita gefordert wird, dass seine Kinder schneller die deutsche Sprache erlernen sollen. Dabei wird seiner Meinung nach außer Acht gelassen,

dass, im Gegensatz zu deutschen Kindern, seine Kinder nicht nur eine, sondern zwei Sprachen lernen müssen und Deutsch dabei nicht die Muttersprache ist. Es lässt sich erkennen, dass der Interviewee ein monolinguales Selbstverständnis von Bildungseinrichtungen wahrnimmt und dies im Widerspruch zu seiner multilingualen Position reflektiert und in seine Selbstpositionierung überträgt. Später wird im selben Interview wieder die deutsche Sprache thematisiert:

> „Ich hab meine Politik, meine B1, aber ich hab nicht geschafft B1 leider. Das ist sehr schwer lesen und schreiben, für mich. Weil ich hab auch in meinen Heimat nicht gelernt in der Schule bis 6. Klasse. Und das ist für mich, für mich ist sehr schwer." (Elterninterview 3: Z. 57-59).

In diesem Ausschnitt werden strukturellen Unterschiede in Bezug auf das Bildungssystem in seinem Heimatland und Nachteile, die sich daraus für den Spracherwerb in Deutschland ergeben, aufgezeigt. Da er in seinem Heimatland selbst das Lesen und Schreiben nicht erlernt hat, fällt es ihm nun umso schwieriger eine andere Sprache zu erlernen und seine Kinder darin zu unterstützen. Probleme entstehen jedoch bereits viel früher. Während eines Interviews verweist ein Elternteil darauf, dass sie im Alltag viel Rassismus auf der Straße erleben und dies überwiegend auf die Sprache – häufig aber auch auf das Aussehen – zurückzuführen ist:

> „B2: Also ich hab eine gleiche Ausbildung, Verkäufer Dienstleitung, aber das jetzt nicht (unverständlich), weil die Geschäfte brauchen (unverständlich) Frauen, Kopftuch, das ist schwer aber für mich, habe viel gelernt, verstehen, und ich hab gesagt, ja es suchen andere Arbeit. (…) I: Super, und sie haben gesagt viele Geschäfte, wollen sie wegen dem Kopftuch (B2: Ja!) nicht einstellen? (Elterninterview 3: Z. 18-27).

Der Elternteil schildert eine Situation, in welcher sie nach einem Job sucht, um sich in Deutschland zu integrieren, wird jedoch auf Grund ihres Aussehens (Kopftuch, „ausländisches" Aussehen) oder evtl. durch ihre fehlenden Sprachkenntnisse regelmäßig zurückgewiesen. Häufig wird dies von Seiten des Arbeitgebers durch eine Vielzahl an Bewerber*innen gerechtfertigt. Da dies schon mehrfach passiert ist, fühlt sich die Interviewte diskriminiert und führt dies auf ihr Kopftuch zurück. Später im Interview verweist derselbe Elternteil auf Probleme, welche durch die Sprache entstehen:

> „Ja, und wir haben viele schwer, bei Sprache, weil ich kann, wir kann nicht so verstehen, wir kann nicht so sprechen und hier in Deutschland muss jemand, bei Sprache sehr gut sagen, nicht falsch, weil die Leute schneller böse und sie hat (äh), also ein Foto, das ist arabisch, schlimm, manchmal für Leute." (Elterninterview 3: Z. 108-111).

Zunächst wird eine Verallgemeinerung der „Deutschen" vorgenommen und sich auf vorgefertigte, rassistische "Bilder" berufen. Diese Verallgemeinerung ist (wahrscheinlich) auf negative Erfahrungen in Deutschland zurückzuführen, in denen ein Gespräch mit einer deutschen Person schnell aus dem Ruder gelaufen ist, da die Deutschkenntnisse des Elternteils nicht „gut genug" waren. In einem weiteren Interview wird ebenfalls diese Thematik eröffnet:

„Ne also, das das das das große Ziel sag ich, die Sprache schnell zu lernen, ne? Das war natürlich auch ganz wichtig. Deswegen, ja, für mich war auch, als Ausländer sage ich so, ganz wichtig, dass so ein Video, auf jeden Fall im YouTube oder irgendwo sichtbar ist, das man denkt "Okay, ja" die sind quasi neu nach Deutschland angekommen, die haben Probleme sprachlich und manche sollen, müssen dafür Verständnis haben, ne? (Ähm) Manchmal, jaja, das Gesicht ist anders, oder die Haare ist anders, oder was auch immer und manchmal sage ich, keine Ahnung, kann ich nicht beurteilen woran das liegt, anstatt, dass die einfach fragen, oder müssen ja auch nicht fragen, oder müssen auch nicht fragen und sagen dann einfach komische Kommentare und du denkst so "OK" Ich bin doch jetzt seit paar Jahre in Deutschland, wie kann ich dann schnell alles hinkriegen? Und dann stehst du da und dann, komm, flieg dann mal bitte in mein Heimatland und dann sehe ich dich, wie du dich integrierst sage ich, jetzt kann ich nicht sagen, das liegt nur an uns, wir haben auch, natürlich, faule Leute, dass die, keine Ahnung, 15 Jahre hier sind und ist alles scheiss-egal. Aber es gibt auch mittlerweile Leute, die 5 Jahre oder 6 Jahre in Deutschland sind, einer heißt glaube ich A. irgendwie so, der hat den Abitur mit 0,8 geschafft. Und auf solche Leute haben wir natürlich immer stolz, ne? Also 0,8 in Abitur, ist das nicht was Schlechtes, ne? Das muss man ganz ehrlich sagen ne. Das du dann Sprache schnell lernst, dass du dann Abitur machst, dass du dann 0,8 und dann lernt er momentan Medizin, ne? Das ist krass. Und solche Leute muss man einfach darstellen und sagen: "Ja, Mensch. Du hast das toll gemacht." Und wenn die anderen das nicht machen, wir müssen einen Weg finden, anstatt das wir einfach irgendwie uns, schlecht sage ich, vorstellen, oder irgendwie so, man findet immer für jede Sache einen Weg. Und ja, das sind natürlich nicht alle so, aber es gibt immer welche. Egal ich beim Einkaufsladen bin, oder draußen auf der Straße bist, oder im Zug drin bist, da haben wir immer was gehört.“ (Elterninterview 2: Z. 216-239).

In diesem Ausschnitt werden mehrere Aspekte angesprochen. Zunächst erklärt der Elternteil, warum er ehrenamtlich an einem Video über das Leben als Asylant in Deutschland teilgenommen hat. Er erhofft sich, dass möglichst viele Personen das Video sehen und ein Verständnis für die anfänglichen Probleme eines Asylanten zu entwickeln und diese nicht anhand ihres Aussehens oder ihrer Sprache zu verurteilen. Er würde sich wünschen, dass er keine rassistischen Kommentare von Fremden im Alltag zu hören bekommt und diese sich in seine Position hineinversetzen sollen. Er weist darauf hin, dass Menschen in einem Land nicht alle gleich sind und eine Verallgemeinerung negativen Beispiele nicht fair ist. Positiven Beispielen wird häufig nicht so viel Beachtung geschenkt wie den Negativen. Außerdem hebt er die Relevanz der deutschen Sprache für Ausländer hervor. Diese stellt für ihn einen zentralen Aspekt für die Integration nach Deutschland dar. Es wird demnach deutlich, dass im Alltag die Sprache als Instrument zur Machtdemonstration genutzt wird. Dieses Phänomen spiegelt sich auch im Kita Kontext wider und wird durch die nächsten zwei Textpassen verdeutlicht:

„Die älteren beiden in der Schule, aber die kleine nur in den Kindergarten. Und ich hab vorher mit, die kleine Sohn, ich hab viel Stress mit den Kindergarten, weil mein Sohn hat nicht so gut, kann deutsches reden.“ (Elterninterview 3: Z. 168-170).

“Und ich hab viel Stress und ich hab gesagt, ja, ich wechsel die Kindergarten, weil Sprachkindergarten. Ich hab gewechselt. [...] Viel besser!” (Elterninterview 3: Z. 175-176, 199).

Diese beiden Zitate stammen von einem Elternteil, wo das Interview nicht im Kitakontext stattfand, sondern im Rahmen eines Nachhilfejobs. An dieser Stelle kann angemerkt werden, dass Probleme, die im Zusammenhang mit der Sprache entstehen, genannt werden und nicht relativiert („…ich hab viel Stress mit den Kindergarten, weil mein Sohn hat nicht so gut, kann deutsches reden."). Deutlich wird aber auch, dass die Familie durch einen Wechsel in einen sogenannten Sprachkindergarten deutliche Verbesserungen wahrgenommen hat. Hier ist zu interpretieren, dass der Sprachkindergarten einen anderen Fokus auf den Umgang mit Sprachen setzt, als es vielleicht die Einrichtung zuvor getan hat. Die Familie hat durch die positive Erfahrung mit dem Sprachkindergarten erleben können, dass ein wohl reflektierter Umgang mit Sprache, Hierarchisierungen in zwischenmenschlichen Begegnungen vermindern kann, die durch eine sprachliche Diskrepanz in Einrichtungen entstehen können.

Die nächsten zwei Ausschnitte aus einem Elterninterview stehen hingegen im Kontrast zu den vorangegangenen. Hier zeichnet sich ab, dass das Elternteil Hindernisse in der Interaktion mit der Kita, wie zum Beispiel einem Elternabend, relativiert:

> "Wenn wir gut verstanden haben, dann machen wir allein. Haben wir nicht verstanden haben, dann ruf ich schnell Kindergarten an und sprechen wir darüber, und sie hilft uns." (Elterninterview 1: Z. 509-511).

> „Nee, war alles Inordnung so. ich habe alles ganz gut verstanden, weil sie ein bisschen leicht. Leichte Worte benutzte (lacht). Nicht hohe Worte." (Elterninterview 1: Z. 671-672).

Derselbe Elternteil vermittelt in dem nächsten Zitat, dass die Sprache dem Grunde nach keine große Bedeutung für es hat:

> „Im Kindergarten sagen sie nur: Hallo. Ja, nicht mehr. (Und also möchtest Du das nicht? Oder hast Du das Gefühl, das liegt an der Sprache? Dass Du vielleicht nicht so gut mit ihnen sprechen kannst oder…?) - Nee, sprechen ist egal. Aber (kurze Pause), (räuspern). Ich weiß nicht was." (Elterninterview 1: Z. 414-419).

Hier kann vermutet werden, dass das Elternteil für sich einen Umgang mit sprachlichen Hindernissen in der Interaktion mit der Kita und den anderen Eltern gefunden hat, der auf eine Anpassung auf die Gegebenheiten abzielt. Die Formulierung „Nee, sprechen ist egal", könnte auch bedeuten, dass andere Probleme, als viel größer erscheinen. Welche Probleme das sein könnten, werden im nächsten Wissen-Macht-Komplex herausgearbeitet. Der hier skizzierte unterschiedliche Umgang mit Problemen, die durch sprachliche Barrieren entstehen, führt schließlich zu verschiedenen Interpretationen. Im beiden Fällen könnte natürlich der Rahmen, in dem die Interviews stattfanden, die Äußerungen beeinflussen. Ein weiterer Grund kann auch sein, dass im ersten Fall ein direkter Vergleich im Zusammenhang mit der Interaktion und sprachlichen Barrieren in Einrichtungen besteht oder auch der Austausch mit anderen Elternteilen in einer ähnlichen Situation stärker ausgebaut ist. Welche Gründe zu einer bestimmten Selbstpositionierung letztlich führen, lässt sich im nächsten Wissen-Macht-Komplex des Weiteren herausarbeiten.

Probleme in Bezug auf das „deutsche System“

In dem zweiten Wissen-Macht-Komplex spiegeln sich ähnliche Phänomene wider wie in dem zuvor dargestellten. Auch in diesem Fall werden nämlich Eltern mit Fluchterfahrungen mit Situationen konfrontiert, die festgeschriebene gesellschaftliche Strukturen aufweisen und in denen sie versuchen, sich zu positionieren und einen für sie angemessenen Umgang finden müssen. In der Kategorie *Probleme in Bezug auf das ‚deutsche System‘* finden sich schließlich verschiedene Selbstpositionierungen der interviewten Eltern wieder. Dabei spielt das Verhältnis dieser Selbstpositionierungen zu abstrakten Positionierungen, auf welche die Eltern sich in diesem Wissen-Macht-Komplex beziehen (müssen), eine entscheidende Rolle. Sehr auffällig ist, dass von den Eltern keine direkte Kritik geäußert wird, es werden vielmehr Relativierungen gegenüber dem deutschen System sichtbar. Diese Relativierungen lassen sich differenziert interpretieren – so zum Beispiel als eine Resignation gegenüber bürokratischen Vorgängen, aus Angst davor, Kritik äußern zu dürfen oder als Zeichen mangelnden Vertrauens in das System. In dem nächsten Zitat wird eine solche mögliche Relativierung des Problems im Kontext bürokratischer Vorgänge erkennbar:

> „Schade für die Bäume, irgendwann haben wir keine Bäume mehr. […] Genau, ja ganz klare Sache, weniger Papier. […] also für mich ist kein Problem, wenn ich das sehe - okay das ist das gleiche, dann kann ich das in Müll schmeißen.“ [...] Das ist natürlich eine Idee, das ist kein Pflicht, kein Muss, das kann man immer darüber Gedanken machen, aber vielleicht dann sagt man wieder nee, Deutschland, Papierland! Dann akzeptieren wir das auch.“ (Elterninterview 2: Z. 477-478., 623-624, 632-633., 645-647).

Durch die im Zitat deutlich werdende Perspektive eines Elternteils auf die Probleme in Bezug auf das „deutsche System“ zeigt sich dessen Selbstpositionierung: Dabei wird die Konfrontation mit zuweilen undurchsichtigen und als unsinnig empfundenen Vorgängen des deutschen Asylsystems im ersten Schritt benannt und moralisch beurteilt („Schade für die Bäume, irgendwann haben wir keine Bäume mehr“) aber im nächsten Schritt in Bezug auf die eigene Haltung hin relativiert („also für mich ist das kein Problem“) sowie Assimilationswilligkeit demonstriert, die in einer kollektiven Wir-Form überindividuell positioniert wird („Deutschland, Papierland! Dann akzeptieren wir das auch“). So wird keine direkte Kritik an diesem Vorgang geäußert, sondern akzeptiert, dass Deutschland wohl ein „Papierland“ sei. Aber was das konkret an Arbeit für die Familie bedeutet und welche Probleme das auch mit sich bringen kann, wird nicht genannt. Somit stellt sich eine Selbstverortung im Machtgefüge dar, indem sich das Elternteil durch eine differenzierte Haltung gegenüber dem vorherrschenden bürokratischen System zu positionieren versucht. Letztlich bewegt sich die Selbstverortung in diesem Wissen-Macht-Verhältnis der Bürokratie ebenso unklar, wie eben die Mechanismen eines bürokratischen Vorgangs sein können. In einem anderen Zitat vom selben Elternteil wird der Umgang mit Problemen bezüglich der Situation in einem Auffanglager für geflüchtete Menschen erkennbar:

> „(Äh) Ja, damals war ein bisschen, sag ich so, Chaos, also richtig, nicht schön sag ich, wir waren (...) wir waren nicht die einzige Familie, da waren mindestens ein paar Hundert, Tausend, dass die einmal rein durften und dann mussten die natürlich, jeder registriert werden mit Familie, Kindern "Pippapo" und da hat bei manche die Unterlagen gefehlt, bei manchen (unverständlich), bei manche das, und jeder hat natürlich Probleme gehabt so." (Elterninterview 2: Z. 111-115).

Anhand dieser Textpassage können auch Relativierungen in Bezug auf erlebte Probleme erkennbar werden. Das Elternteil erzählt von einer Situation im Auffanglager, die einen Menschen sicherlich in eine Ausnahmesituation versetzt. Anfänglich spricht er von einem Umstand, der ein bisschen „Chaos" bedeutet („Ja, damals war ein bisschen, sag ich so, Chaos (…)". Im Verlauf der Textpassage verdeutlicht er allerdings, dass es eine schwierige Situation für ihn und seine Familie war („nicht schön, sag ich (…)"). Wählt aber auch hier das Wort "nicht schön", was auch auf eine Relativierung hinweisen kann. Die Passage schließt mit den Worten: „Jeder hat natürlich Probleme gehabt so". Zu interpretieren bleibt, warum die Probleme, die „jeder natürlich" im Auffanglager für geflüchtete Menschen hatte, nicht in aller Drastigkeit beschrieben werden. Das Elternteil relativiert seine Probleme auch in der Beschreibung, dass „natürlich alle Probleme gehabt" haben, dadurch erscheinen die Probleme als eine gewisse Normalität, die alle gemeinsam erlebt haben. Durch die gewählten Formulierungen wird der Eindruck erweckt, dass im Rahmen des Interviews vermutlich gar nicht alle schwierigen Situationen geschildert werden können und hier nur ein kleiner Ausschnitt bekannt gemacht wird. Oder sich Relativierungen in den Erzählungen über schwierige Situationen manifestieren, weil dadurch auch ein Abstand zu dem Erlebtem im Auffanglager gewonnen werden könnte. Über das tatsächliche Ausmaß der Probleme, die es für die Familie gegeben haben wird, kann an dieser Stelle nur spekuliert werden.

Im nächsten Zitat eines Elternteils wird über die Probleme im Zusammenhang mit der Ankunft in Deutschland gesprochen. Zuerst übersetzt die Dolmetscherin die Bedeutung von Gerechtigkeit, die für das Elternteil wichtig ist („Er sagt, er mag die Gerechtigkeit, also nicht, dass einer besser ist als der andere oder anders behandelt wird als der andere."), welche sie als Familie aber nicht erfahren haben, als sie in Deutschland ankamen („Als sie nach Deutschland gekommen sind, gab es halt viel das Problem, dass die anders behandelt wurden als Deutsche."). Nachdem sie die deutsche Sprache jedoch besser beherrschten, sei die Akzeptanz in der Gesellschaft gewachsen.

> „Er sagt, er mag die Gerechtigkeit, also nicht, dass einer besser ist als der andere, oder anders behandelt wird als der andere. Als sie nach Deutschland gekommen sind, gab es halt viel das Problem, dass die anders behandelt wurden als Deutsche. Aber jetzt ist besser geworden. Jetzt können sie halt auch selber deutsch sprechen und verstehen und kommen dahinter und die Leute begegnen ihnen jetzt mehr auf Augenhöhe als vorher. Nicht alle." (Elterninterview 3: Z. 473-477).

Wie bereits mehrfach in diesem Forschungsbericht herausgestellt wurde, zeigt auch dieses Zitat auf, dass die Sprache einen zentralen Schlüssel zur Anerkennung in der deutschen Gesellschaft ausmacht. Durch die Formulierungen, „Aber jetzt ist es besser geworden“, aber auch „Nicht alle“ („begegnen ihnen jetzt mehr Augenhöhe“), kann man interpretieren, dass es immer noch zu despektierlichen Verhalten im Alltag kommt. Einerseits erfährt die Familie mehr Akzeptanz, aber andererseits gibt es wohl immer noch Situationen, in denen ihnen als Familie oder auch einzeln Ungerechtigkeiten widerfahren. Was dieser Umstand jedoch im Detail bedeutet, lässt sich an dieser Stelle nur erahnen. Die Probleme jedenfalls scheinen in diesem Kontext weniger geworden zu sein. Durch das Hervorheben, was Gerechtigkeit für ihn ausmacht, versucht er sich hier durch eine klar positionierte Haltung gegenüber hierarchisiertem Verhalten aufgrund der Herkunft zu distanzieren und stellt seine eigenen Werte dem gegenüber. Somit bleibt ihm ein eigener Spielraum erhalten, in welchem er sich positionieren kann und sich nicht von dem Verhalten anderer abhängig macht.

In dem folgenden Ausschnitt eines Zitats eines Elternteils kann man von einer Konstruktion von Integrationspraktiken sprechen. Eine Mitarbeiterin von einer Zeitung befragt ein Elternteil zu seinem Alltag, konstruiert aber mit dem Titel „Ein Tag als Asylanten“ eine Andersartigkeit, in der sich das Gegenüber zu positionieren versucht (Bjegač 2020: 45):

> “Ein Tag als Asylanten”, also so, war eine Frau. Frau X oder so. Also irgendwie so der Nachname, oder ja, glaube ich. Und sie war von der X, sie wollte den Bericht also, der oder den Bericht sozusagen, machen und dann über Asylanten, wie man sich integriert, wie man die Sprache findet, wie man einkaufen geht, wie man hingekriegt und solche Geschichten, und meine, meine sozusagen, Position oder mein Projekt war das, dass ich dann wie ich die Geschichte finde überhaupt, ob das überhaupt was bringt für andere Leute, egal ob Deutsche, Ausländer, Afghane oder oder ist.” (Elterninterview 2: Z. 192-200).

Das interviewte Elternteil zeigt an dieser Stelle eine Selbstpositionierung im Verhältnis zu einer erlebten Fremdpositionierung auf. Dabei wird sogar der Begriff der „Position“ in-vivo genutzt, das heißt die Aufforderung, sich positionell zu verhalten, wird explizit reflektiert. Es fällt auf, dass die im Interview genannte lokale Zeitung in der Form ihrer Anfrage als Stellvertreterin der Gesellschaft auftritt. Die interviewte Person wiederum wird der Gesellschaft gegenübergestellt. Hier wird eine „Andersartigkeit“ durch die Fragestellungen des Artikels produziert. Wie integrieren sich „Asylanten“, wie sieht ihr Tag etc. aus? Dadurch wird vermittelt, dass der Tag von Menschen, die hier als Asylanten bezeichnet werden, anders aussehen dürfte, als der Tag von Menschen „in der Gesellschaft“ für welche die Zeitung berichtet („Othering“ nach Spivak). Um diese differenzierte Selbstpositionierung des hier zitierten Elternteils besser zu verstehen (in diesem Vorgang einer Integrationspraktik), welche sich in einem Wissen-Macht-Verhältnis bewegt, soll an dieser Stelle eine abgewandelte Formulierung von Pascal Bourdieu zitiert werden:

> „Die Welt enthält mich [me comprend] und umfasst mich als einen Punkt, aber ich verstehe [comprends] sie.' Die soziale Welt umfaßt mich als einen Punkt. Aber dieser Punkt ist ein Standpunkt, das Prinzip einer Sichtweise, zu der man von einem bestimmten Punkt im sozialen Raum aus kommt, eine Perspektive, die ihrer Form und ihrem Inhalt nach von der objektiven Position bedingt ist, von der aus man zu ihr kommt. Der soziale Raum ist eben doch die erste und die letzte Realität, denn noch die Vorstellung, die die sozialen Akteure von ihm haben können, werden von ihm bestimmt" (Bourdieu 1998: 26f.).

Bourdieu macht hier die Terminologie des sozialen Raumes auf, das heißt für unseren Forschungsfokus, dass das Individuum sich in einem sozialen Raum bewegt und sich versucht, in diesem zu verorten. Somit bleibt der Spielraum, eine eigene Sichtweise auf diesen sozialen Raum zu haben, bestehen. In diesem Fall wurde in der Konstruktion einer Integrationspraktik nach der Meinung des Elternteils zwar gefragt, aber der Elternteil bekam auch zugleich eine Fremdpositionierung als Asylant zugeschrieben, durch den Titel des Berichts „Ein Tag als Asylant". Daher bleibt die Frage bestehen, inwiefern sich in diesem Subjektivierungskontext das Machtverhältnis auf das Denken des Elternteils auswirkt. Dieser Aspekt wird unter anderem im nächsten Wissen-Macht-Komplex durch Textpassagen der Eltern herausgestellt.

Eltern als Mensch

Zwei weitere Wissen-Macht-Komplexe haben sich in den drei Interviews herauskristallisiert. In diesem Zusammenhang hat sich die Selbstpositionierung „Eltern als Mensch" herausgestellt und die abstrakte Positionierung „Eltern als Ausländer".

In der folgenden Kategorie Eltern als Mensch wird deutlich, dass „Abgrenzungen in der Selbst-Positionierung auch eine Art Schutzfunktion darbieten können" (vgl. Bosančić 2019: 54). Hier versucht sich das Elternteil von einem inhumanen Menschenbild abzugrenzen, indem es verdeutlicht, was für es das menschliche Miteinander bedeutet. Es beschreibt, wie die verschiedenen Religionen in Afghanistan miteinander leben und identifiziert sich mit seiner afghanischen Herkunft. Es lässt dabei unerwähnt, dass viele Afghanen nicht mehr in ihrem Heimatland leben können, weil sie zum Beispiel aus religiösen oder politischen Gründen verfolgt werden. Die Formulierung „…wenn man natürlich das Verständnis hat und das fehlt mittlerweile leider, heutzutage …" und die Darstellung aus seinem Heimatland, wo es kein Unverständnis aufgrund der verschiedenen Ethnien erfahren habe, lässt darauf schließen, dass es zu umschreiben versucht, dass es in Deutschland die Erfahrung von diskriminierenden Verhalten machen muss. Das versucht es jedoch zu umschreiben, unter anderem mit der Wortwahl „heutzutage". Seine eigene Position wird jedoch durch die Textpassage deutlich, es sagt, als "Menschen können wir überall zusammen leben" und positioniert sich in diesem Zuge als Afghane, dadurch versucht es sich vermutlich gegen das diskriminierende Verhalten, welches es in Deutschland erfährt, abzugrenzen:

> „Ja, als Mensch können überall zusammenleben, machen, wie auch immer, wenn man natürlich einfach das Verständnis hat und das fehlt mittlerweile leider, heutzutage, bei manchen. (...) Wir haben auch verschiedene Religionen in Afghanistan, mit keiner haben wir Problem, wir haben X der glaubt ein Stein einfach, wir haben Leute, die überhaupt keine Glauben haben, wir haben selten, ist meistens selten auch Christen, da haben wir kein Problem mit.“ (Elterninterview 2: Z. 596-598, 603-605).

Dieses Zitat steht schließlich im Zusammenhang damit, wie ihnen als Eltern mit Fluchterfahrung im Alltag begegnet wird. In der Beschreibung dieser Begegnungen von den Eltern wird deutlich, dass sie in alltäglichen Situationen, wie zum Beispiel dem Zugfahren, häufig mit missgünstigen Kommentaren rechnen müssen. Dies wird im Folgendem Zitat verdeutlicht:

> „Egal ich beim Einkaufsladen bin oder draußen auf der Straße bist oder im Zug drin bist, da haben wir immer was gehört. Ich bin anders als meine Frau, meine Frau ist natürlich Syrerin ein bisschen schneller sag ich, dass man etwas hört, aber alles gut. (....) du hörst immer wieder was, “Oah - Ausländer, Oah zwei Kinder, ohh drei Kinder, was ist mit euch los?“ (Elterninterview 2: Z. 238-244).

Das hier zitierte Elternteil äußert den Wunsch, unabhängig von Herkunft, Geschlecht und anderen Differenzierungskategorien wertfrei beurteilt zu werden. Im nächsten Zitat zeigt derselbe Elternteil den Versuch auf, durch eine Selbstpositionierung sich selber in eine Sprecherposition zu bringen und somit eine Wirklichkeit abzubilden, die seiner eigenen Vorstellung entspricht. Es kann auch als eine Art Schutzfunktion verstanden werden, gegenüber negativen Zuschreibungen („Oah Ausländer, oah zwei Kinder, ohh drei Kinder, was ist mit euch los?“). Seine Darstellung überschneidet sich zudem mit der Sichtweise, die durch ein vorherrschendes, meritokratisches Wertesystem besteht, durch das man durch eine starke Leistung Anerkennung erlangen kann. Es bleibt zu interpretieren, ob das eine unbewusste oder bewusste Übernahme des deutschen Wertesystems ist, da gerade im deutschen Schulsystem eine soziale Benachteiligung auf struktureller Ebene mit der sozialen Herkunft einhergeht (vgl. El-Mafaalani 2011: 23). Zu interpretieren ist, dass dieser Elternteil weiß, dass selbstbestimmtere Positionen in der Gesellschaft nur erreicht werden können, wenn man Leistungen vorweisen kann und diese auch für sich nutzen sollte ("Und wenn die anderen das nicht machen, müssen wir einen Weg finden, anstatt das wir einfach irgendwie uns, schlecht sage ich, vorstellen, oder irgendwie so, man findet immer für jede Sache einen Weg“.):

> „Aber es gibt auch mittlerweile Leute, die 5 Jahre oder 6 Jahre in Deutschland sind, einer heißt glaube ich A. irgendwie so, der hat den Abitur mit 0,8 geschafft. Und auf solche Leute haben wir natürlich immer stolz, ne? Also 0,8 in Abitur, ist das nicht was schlechtes, ne? Das muss man ganz ehrlich sagen ne. Das du dann Sprache schnell lernst, dass du dann Abitur machst, dass du dann 0,8 und dann lernt er momentan Medizin, ne? Das ist krass. Und solche Leute muss man einfach darstellen und sagen: "Ja, Mensch. Du hast das toll gemacht." Und wenn die anderen das nicht machen, wir müssen einen Weg finden, anstatt das wir einfach irgendwie uns, schlecht sage ich, vorstellen, oder irgendwie so, man findet immer für jede Sache einen Weg.“ (Elterninterview 2: Z. 230-237).

Hier zeichnet sich ein unternehmerisches Selbst im Foucaultschen Sinne ab, denn das Zitat verdeutlicht den Versuch, sich an normative Erwartungen anzupassen (vgl. Bosančić 2019: 49). Ein anderes Elternteil verdeutlicht die Relevanz, einer Arbeit nachzugehen; das bedeutet, dass man ansonsten einen Ausschluss aus der Gesellschaft erfahren kann. Denn das unternehmerische Selbst geht mit der Subjektposition des Arbeitslosen einher und als arbeitslose Person erfährt man die Gleichsetzung mit einem Negativmodell (vgl. ebd.). Der Elternteil verwendet auch den Begriff der Karte, welcher als Eintrittskarte zur deutschen Gesellschaft interpretiert werden kann:

> „Ja, egal wo ich Arbeit, aber das ist wichtig, die Karte, ich weiß was geht hier in Deutschland, was wir muss machen, bei Steuer, bei Strafe, alles, ja, das ist, besser dann." (Elterninterview 3: Z. 22-24).

In dem nächsten Zitat unternimmt ein Elternteil einen Differenzierungsversuch (auch Abgrenzung), um Arbeitsteilung und Integrationsbereitschaft von geflüchteten Familien von ihrem Herkunftsland zu trennen:

> „Es gibt gute Araber, es gibt schlechte, wie in jedem Land, mal gute mal schlechte Menschen. Jeder ist unterschiedlich." Elterninterview 3: Z. 482-483).

Betont wird hier die Diversität unter der Kategorie „Mensch", gleichzeitig wird zwischen den binären Polen „gut" und „schlecht" differenziert. Mit „gute" und „schlechte" Menschen werden gegensätzliche Pole im Sinne einer Positiv- und einer Negativfolie eröffnet, die von der Nationalität unabhängig sind und fürs Menschsein generalisiert und normalisiert werden.

Hier wird deutlich, dass gesellschaftliche Konstrukte nicht wegwünschbar sind: „Die Beziehung vom Individuum und sozialer Welt ist mit anderen Worten ein fortwährender Balanceakt" (Bosančić 2019: 47). Die Relativierung, die sich durch die Darstellung der binären Pole verdeutlicht („Es gibt gute Araber, es gibt schlechte (…)."), verhilft zu einer Haltung, die besagen könnte: "Es ist, wie es ist.". Durch diese Relativierung erhält man einen Eindruck darüber, wie stark sich Eltern mit Fluchterfahrung an die gesellschaftliche Ordnung wohl anpassen müssen. Denn diese Haltung im Sinne „Es ist, wie es ist", kann das Gefühl bestärken, dass man sich nicht allen erzeugten Negativmodellen unterwerfen muss, die an sie als Eltern mit Fluchterfahrung herangetragen werden. Eltern mit Fluchterfahrung stehen vor dem Problem, dass sie häufig Ausschluss über eine Fremdpositionierung erfahren, wie zum Beispiel mit der Fremdpositionierung des Ausländers, wie es in dem nächsten Abschnitt herausgestellt wird.

Eltern als Ausländer

In dem folgendem Zitat findet eine differenzierte Selbstpositionierung statt, es wird eine ethnische Unterscheidung von dem interviewten Elternteil gegenüber seiner Frau vorgenommen („Ich bin anders als meine Frau, meine Frau ist (natürlich) Syrerin ….“). Diese selbstvorgenommene Differenzierung zeigt auch einen Handlungsspielraum auf, der einem als Individuum innerhalb von einem Macht-Wissen-Komplex, zu einem selbstbestimmten Denken und Handeln verhelfen kann. Andererseits kann die ethnische Unterscheidung in diesem Fall auch einen anderen Beweggrund haben. Während des Interviews erzählt uns das Elternteil, dass es aus Afghanistan stamme. Die Migrationsgeschichte von ehemaligen afghanischen Bürger*innen ist in Deutschland eine andere als von Menschen, die aus Syrien kommen (BAMF 2017). Das bedeutet, dass afghanisch-stämmige Menschen sich in Deutschland mit einer längeren Migrationsgeschichte konfrontiert sehen. Daher wird die Frau vermutlich schneller mit dem Begriff des Ausländers konfrontiert als er selbst. Auch in diesem Zitat zeigt sich eine Relativierung auf („Ich bin anders als meine Frau, meine Frau ist natürlich Syrerin ein bisschen schneller sag ich, dass man etwas hört, aber alles gut.“). Der Interviewte beschreibt, dass er und seine Familie immer wieder, also in ganz alltäglichen Situationen, mit Reaktionen von außen rechnen müssen. Die Relativierung in diesem Zusammenhang kann bedeuten, dass sie sich dennoch nicht von den despektierlichen Äußerungen durch Fremde („Oah - Ausländer, oah zwei Kinder, ohh drei Kinder, was ist mit euch los?“) negativ beeinflussen wollen und sie sich eine Normalität für die Familie wünschen, indem man einfach zum Einkaufen gehen will, ohne sich diese despektierliche Art von Bemerkungen zu Herzen zu nehmen:

> „Egal ich beim Einkaufsladen bin oder draußen auf der Straße bist oder im Zug drin bist, da haben wir immer was gehört. Ich bin anders als meine Frau, meine Frau ist natürlich Syrerin ein bisschen schneller sag ich, dass man etwas hört, aber alles gut. (....) du hörst immer wieder was, “Oah - Ausländer, Oah zwei Kinder, ohh drei Kinder, was ist mit euch los? (Elterninterview 2: Z. 238-244).

In dem folgenden Fall schildert ein Elternteil die Beobachtung, dass die eigenen Kinder mehr Probleme bekommen als deutsche Kinder („Ja und ich hab viele deutsche Kinder gesehen, dass machen sie genauso viel.“), wenn sie zum Beispiel im Warteraum nicht ruhig auf ihrem Platz sitzen bleiben. Die Selbstbezeichnung des Ausländers kann als Ausdruck einer verinnerlichten Fremd-wahrnehmung interpretiert werden:

> „Das ist nicht normal. Immer wir haben viele Sachen, kommt für diese Sachen, also bei mir ist das ist normal, das ist ein Kind. Ja und ich hab viele Kinder deutsch, das machen wir X. viel. Aber warum das gilt bei Ausländer nur? Oder gilt für alle? Aber ich hab gesehen und ich hab gemerkt, das geht nur für Ausländer. Tut mir Leid das ist, ich muss das sagen. Weil wir haben viele Sachen gesehen, das ist ein Kind deutsch, machen viel Ärger, viel Bewegung und nicht sprechen.” (Elterninterview 3: Z. 241-245).

Die Wortwahl des Ausländers orientiert sich jedenfalls nicht an der political correctness heutiger Sprachweise, sondern an der Terminologie, die den deutschen Zuwanderungsdiskurs (in den 1970er bis in die 1990er) prägte (vgl. El-Mafaalani 2012: 121). Auch hier wird versucht, einen normativen Diskurs aufzumachen, indem sich die Interviewte fragt, was als normal gilt oder was sie selber als normal bewertet. In diesem Fall handelt es sich darum, dass der Elternteil eine Ungerechtigkeit (oder diskriminierendes Verhalten) im Umgang mit ihren Kindern erfährt. Zugleich entschuldigt sie sich für den Differenzierungsversuch zwischen ihren und deutschen Kindern („Tut mir leide das ist, ich muss das sagen."). Sie betont, dass sie das schon häufig erlebt habe („Weil wir haben viele Sachen gesehen, das ist ein Kind deutsch, machen viel Ärger, viel Bewegung und nicht sprechen."), dass ein Unterschied zwischen den eigenen und deutschen Kindern gemacht werde. Zu interpretieren ist, dass sie nicht versucht, sich an die Umstände anzupassen, sie versucht die Ungerechtigkeiten, die ihr widerfahren, zu kritisieren. Und zwar indem sie betont, dass es wohl andere Regeln für deutsche Kinder gibt als für Kinder mit einem Migrationshintergrund. Sie spricht auch allgemein von Ausländern und deutschen Kindern, hier wird keine Unterscheidung zwischen den einzelnen Ethnien vorgenommen. Die eigene Zuschreibung des Ausländers könnte als eine Stärkung der Wir-Form interpretiert werden: wir Ausländer auf der einen Seite, die Deutschen auf der anderen Seite. Denn die beschriebene Situation, über die das Elternteil berichtet, können auf eine subtile und verdeckte diskriminierende Verhaltensweise gegen eine ganze Reihe gesellschaftlicher Gruppen sprechen. Ausgangspunkt der hier erfahrenen Diskriminierung bildet dabei die Kategorisierung und Bewertung von Menschen aufgrund spezifischer Gruppenmerkmale, wie in diesem Fall der ethnischen und nationalen Herkunft. Die normativen Standards über „Konformität und Abweichung der Mehrheitsgesellschaft" könnten hier den Bewertungsmaßstab bilden. Denn von Diskriminierung sind insbesondere Menschen betroffen, die offensichtlich oder vermeintlich von den gesellschaftlichen Normen abweichen:

> „Diskriminierung ist folglich immer kontextabhängig, also von den normativen Selbstverständnis der jeweiligen Gesellschaft, das sich in den Einstellungen der Bevölkerung im Hinblick auf verschiedene gesellschaftliche Gruppen spiegelt" (Legge/Mansel 2012: 469).

Das nächste Zitat zielt auf eine ähnliche Selbstpositionierung, wie das vorangegangene ab:

> „War natürlich danach für mich als Ausländer schwierig, ja und dann, bist du immer als Antragsteller schuld." (Elterninterview 2: Z. 465-466).

Hier zeigt sich eine vermeintliche Selbstpositionierung der geflüchteten Eltern, die beeinflusst wird von Zuschreibungen im Wissen-Macht-Komplex. Der Elternteil hat Schwierigkeiten mit dem Ausfüllen von Anträgen, da ihm teilweise das Wissen darüber fehlt, welche Formulierungen es wählen muss oder welche Unterlagen benötigt werden, damit ein Antrag vollständig ist. Das Wissen um die deutsche Amtssprache, das häufig benötigt wird, um Anträge sachgemäß korrekt zu verstehen und auszufüllen, stellt eine große Hürde dar. Und zwar nicht nur allein

für Eltern mit Fluchterfahrung. An dieser Stelle wird ein Paradox deutlich, das hier zitierte Elternteil hat einerseits das Recht auf die Antragstellung, andererseits wird ihm wohl nicht das Recht auf eine umfangreiche Beratung zugestanden, die es bräuchte, um den Antrag sachgemäß auszufüllen und letztlich wird ihm auch noch „Schuld“ zugesprochen („…ja und dann, bist du immer als Antragsteller schuld.“). Eltern mit Fluchterfahrung müssen häufig Anträge stellen und ausfüllen. Die Formulierung: „ja und dann, bist du immer als Antragsteller schuld“, lässt sich in folgender Weise interpretieren: Das Gefühl der Schuld kann in den Fokus der eigenen Wahrnehmung gerückt werden, denn durch das Wort „immer“ klingt es als manifestierter Ausdruck. Reaktionen auf diesen Umstand könnten zum Beispiel sein, dass man zum einen dazu neigt, seine Verhaltensweisen stark an das Äußere anzupassen oder es kann andererseits auch zu einer Resignation führen, sodass man weniger Motivation für Veränderungen mobilisieren kann. Letztlich soll im Zwischenresümee eruiert werden, was durch die Selbstpositionierungen/ Fremdpositionierungen und abstrakten Positionierungen in den verschiedenen Wissen-Macht-Komplexen für unseren Forschungsfokus erkennbar wird.

6.7 Zwischenfazit

Um unsere Forschungsschritte letztlich nachvollziehen zu können, soll nun eine Transparenz über unsere Arbeitsschritte, die während unserer Forschungsarbeit stattfanden, abgebildet werden. Wir haben in gemeinsamer Planung zuerst unsere Arbeitsschritte abgesprochen. Zu Anfang sind wir davon ausgegangen, dass wir mindestens zwei Gespräche mit Eltern mit Fluchterfahrung pro Gruppenmitglied durchführen können. Daraus wurden schließlich nur drei. Die Gründe dafür sind bereits unter dem dritten Punkt der Arbeit erörtert worden. In den ersten Monaten unserer Datenerhebung haben wir folglich versucht, neue Lösungswege zu finden, damit wir final zumindest drei Gespräche durchführen können. Diese Entscheidung haben wir in Rücksprache mit unserer Seminarleitung treffen können.

Nachdem wir schließlich drei Transkripte erfolgreich erstellt haben, ging es an die Erarbeitung unseres Kategoriensystems, welches wir mehrmals überarbeitet haben. Dieser Vorgang erfolgte ebenso in Rücksprache mit der Seminarleitung als auch gruppenintern. Besonders die Methode des konsensuellen Kodierens hat dabei zu einer Intersubjektivität verholfen, der genaue Vorgang des Datenanalyseprozesses wurde bereits unter dem fünften Punkt erörtert. Hinsichtlich unseres Datenanalyseprozesses ist festzuhalten, dass dieser Vorgang systematischer hätte vollzogen werden können. Andere Forschungsteilnehmende haben zum Beispiel das System MAXQDA zur Auswertung genutzt, somit können vermutlich spezifischere interviewübergreifende Codes generiert werden, als es bei der Erstellung einer Tabellenform der Fall ist.

Die Reichweite unserer Forschungsarbeit lässt sich schließlich wie folgt zusammenfassen: Die drei Gespräche wurden mit Eltern geführt, die ihre Kinder in drei unterschiedlichen Kindertageseinrichtungen betreut wissen. Alle drei Gespräche sind allerdings nur zustande gekommen, weil wir die Ansprechpartner*innen zur Vermittlung der Kontakte zuvor persönlich kannten, wie unter dem dritten Punkt dargelegt wurde.
Trotz der kleinen Stichprobe wird eine Heterogenität erzeugt. Alle drei Gespräche weisen zwar einerseits ähnliche Grundzüge auf, das wird zum Beispiel durch die Relativierungen erkennbar unter anderem in Bezug auf den Umgang mit Problemen. Zu erkennen ist jedoch andererseits, dass Kritik stärker zum Beispiel an Bildungseinrichtungen geäußert wird, wenn das Gespräch nicht in der Einrichtung selbst stattgefunden hat oder der Kontakt auch nicht über eine Bildungseinrichtung besteht, sondern unabhängig davon stattfand. Es lassen sich zwar Limitationen im Bereich der Generalisierbarkeit und Sättigung feststellen, da nur drei Interviews durchgeführt worden sind und sich dadurch die Frage nach verallgemeinerbaren Wahrheiten in diesem Zusammenhang stellen lässt. Aber besonders im Wissen-Macht-Komplex *Probleme in Bezug auf das deutsche System* kristallisiert sich heraus, dass der Umgang mit Problemen in ähnlicher Weise erscheint und häufige Relativierungen erkennbar werden.
Hinsichtlich der Auswertung unseres Kategoriensystems haben wir aus der Forschungsgruppe die Rückmeldung bekommen, dass wir unsere Interpretationen stärker ausbauen sollten, indem wir sie beispielsweise von mehreren Perspektiven heraus betrachten. Manche Aspekte aus diesem Abschnitt werden folglich im Zwischenresümee unseres Forschungsteils aufgegriffen.

In diesem Zwischenfazit möchte die Forschungsgruppe erste resümierende Schlussfolgerungen ziehen, die dann im Gesamtfazit der Forschungsarbeit weitergedacht werden. Ursachen, Motive und Konsequenzen des Verhaltens der geflüchteten Familien sollen sich angenähert werden, um im Rückschluss auf die Selbst- und Fremdpositionierungen hinsichtlich unsere Forschungsfragen zu schließen. Hartnäckige Vorurteile über die Themen Flucht und Vertreibung beherrschen den politischen Diskurs und erschweren oft den Zugang zu sachlichen und konstruktiven Diskussionen innerhalb des Themenkomplexes und üben starken Einfluss auf die Handlungsspielräume und Positionierungen geflüchteter Menschen aus. Innerhalb unserer Interviews sind uns zwei wiederkehrende Momente in Bezug auf unser Kategoriensystem aufgefallen, die im Folgenden theoretisch vertieft und in Bezug zu den Positionierungen von geflüchteten Menschen in Deutschland gesetzt werden.

„Aber alles gut, eigentlich alles gut“ – Vermeidungsstrategien und Abwehrmechanismen fluchterfahrener Eltern 0-6-jähriger Kinder bei der Konfrontation mit Problemen

In unseren Interviews war deutlich spürbar, dass die geflüchteten Eltern nur selten offen Kritik veräußern. Dies gilt sowohl für die Arbeit und Kommunikation mit Behörden, die Aussprache mit der KiTa und Erzieher*innen, den Integrationsprozess, aber auch ihr allgemeines Befinden. Die Phrasen „In Ordnung“ in Interview 1 beziehungsweise „Alles Gut“ in Interview 2 traten jeweils achtmal auf. Es ist deutlich erkennbar, dass negativ behaftete Umstände oder Problematiken von geflüchteten Eltern in den Interviews gemieden und bagatellisiert werden.[2] Bagatellisierung beschreibt dabei die Tendenz zur Verharmlosung, Untertreibung oder herunterspielen eigener Tatsachen oder Empfindungen. Diese Haltung kann einerseits auf die Art und den Kontext der Interviews zurückgeführt werden (vgl. Kapitel 4.4), aber findet seinen Ursprung und wird begünstigt durch Machtverhältnisse innerhalb von Macht-Wissens-Komplexen. Geflüchtete Menschen in Deutschland stehen unter einem immensen Leistungs- und Beweisdruck, sich dem bestehenden „deutschen“ System anzupassen. Es ist davon auszugehen, dass sich diese Haltung als Konsequenz zu den medialen Narrativen gebildet hat, in denen geflüchteten Menschen eine Art „Bringschuld“ zugeschrieben wird. Die Fremdpositionierung des „schlechten“ oder „faulen“ Ausländers taucht in allen Interviews auf und wird vor allem in Bezug auf die Leistungs- und Integrationsbereitschaft in Deutschland aufgeführt, wenn auch nur, um sich von ihr zu distanzieren.

> „Und dann stehst du da und dann, komm, flieg dann mal bitte in mein Heimatland und dann sehe ich dich, wie du dich integrierst sage ich, jetzt kann ich nicht sagen, das liegt nur an uns, wir haben auch, natürlich, faule Leute, dass die, keine Ahnung, 15 Jahre hier sind und ist alles scheißegal.“ (Elterninterview 2: Z. 224-227).

> „Es gibt gute Araber, es gibt schlechte, wie in jedem Land, mal gute mal schlechte Menschen. Jeder ist unterschiedlich.“ (Elterninterview 3: Z. 282-283).

Die geflüchteten Eltern wissen um diese Fremdposition innerhalb des Diskurses und es scheint naheliegend, dass das rassistische Narrativ, geflüchtete Menschen würden in Deutschland Sozialleistungen unverhältnismäßig stark beanspruchen, teilweise internalisiert wurde, auch wenn verschiedene Differenzlinien („Es gibt gute und es gibt schlechte Menschen“) in den Selbst- und Fremdpositionierungen erkennbar sind. Differenzlinien werden gebildet, um Handlungsspielräume innerhalb der Fremdpositionierungen zu schaffen, so positionieren sich geflüchtete Eltern oft anhand ihres Herkunftslandes („Ich als Araber/Afghane/Syrerin“) und vollziehen eine Art der „Selbstethnisierung“ um sich der negativ behafteten Fremdpositionierung als „Ausländer“ zu entziehen, dem es komplett an Identität,

[2] Der Begriff Bagatellisierung wird in der klinischen Psychologie zur Angstabwehr genutzt und zur Vermeidung von Kognitiver Dissonanz und kann als Abwehrmechanismus verstanden werden.

Heimat und Kultur fehlt. Auffällig ist auch die Selbstposition als Mensch, der wertfrei unabhängig von Kategorien wie Hautfarbe, Kultur und Leistung beurteilt werden soll. Diese Selbstposition kann jedoch mehr als Sehnsucht verstanden werden, für die es innerhalb des Diskurses, innerhalb der bestehenden Macht-Wissens-Verhältnisse, nur wenig Spielraum gibt. Die Deutungshoheit innerhalb des Diskurses liegt dabei immer auf Seiten des „deutschen" Systems, während sich geflüchtete Menschen nur innerhalb der zugeschriebenen, begrenzten Fremdpositionierungen bewegen und verorten können. Fremdheit wird von den interviewten Eltern als alltägliches existenzielles Problem empfunden und begünstigt die Relativierungen und Verharmlosung der eigenen Lebenssituationen. Geflüchteten Eltern wird innerhalb des Diskurses keine Diskussionsposition zugesprochen, in der eigene Probleme und Kritik veräußert werden können, weil die zugeschriebe, deutungshöhere Fremdposition „Ausländer", sie unter Generalverdacht stellt. Diese Fremdposition ist gespeist durch verschiedene Einflussfaktoren, beispielweise das Asylverfahren (vgl. Kapitel 4.4), aber kann auch auf mediale Narrative zurückgeführt werden und wird begünstigt durch die sprachlichen und räumlichen Barrieren, die geflüchtete Menschen daran hindern Sprecher*innenpositionen innerhalb des Diskurses einzunehmen und sich selbst zu positionieren.

Emotionale Reaktionen, Wünsche und Probleme fluchterfahrener Eltern 0-6-jähriger Kinder in Bezug auf die Arbeitswelt in Deutschland

Das zweite Moment was vermehrt in den Interviews auftaucht, steht erneut in Verbindung zur Arbeitswelt und der derzeitigen Beschäftigung der Interviewten. In mehreren Interviewpassagen beklagen Eltern ihre erfolglose Suche nach Arbeit oder sind unzufrieden mit der jetzigen Tätigkeit. Als Gründe dafür werden mangelnde Sprachkenntnisse, Vorurteile gegenüber kultureller Symboliken wie dem muslimischen Kopftuch, aber auch eine diskriminierende Haltung der Arbeitgeber*innen veräußert.

> „Viele Frauen, arabisch möchte Arbeit, aber das Problem ist, wenn hat Kopftuch, sie möchte Arbeit, aber das Geschäft sagt nein, einfach nicht sagen: "Das Kopftuch, nein", aber sie will nicht." (Elterninterview 3: Z. 495-498).

Die Interviewten beschrieben dabei vermehrt ein Ohnmachtsgefühl bei der Jobsuche was seinen Ursprung in einem Widerspruch innerhalb der Macht-Wissens-Komplexe findet. Einerseits wird von Inländer*innen problematisiert, dass geflüchtete Eltern schnellstmöglich arbeitstätig werden, um dem deutschen Staat nicht zur Last zur fallen, andererseits ist der Zugang zu eben diesem Arbeitsmarkt durch strukturelle Bedingungen eingeschränkt und wird durch die hohen Anforderungen seitens der Arbeitgeber*innen an Sprachkenntnissen und kultureller Assimilation zusätzlich erschwert. Immer wieder werden vertriebenen Menschen materielle Fluchtmotive vorgeworfen, insbesondere dass sie den deutschen Sozialstaat auf Grund seiner Sozialleistungen ausnutzen würden. Rechte Partien wie der Alternative für Deutschland (AfD) haben dieses diffamierende Narrativ in den letzten Jahren maßgeblich gefördert. Das Spannungsfeld

zwischen geflüchteten Menschen und dem Berufswunsch wird daraufhin noch weiter geschürt, da die rechtlichen Vorgaben die Arbeitsmarktzulassung von geflüchteten Menschen abhängig vom Aufenthaltsstatus machen. Festzuhalten ist, dass es bereits Hindernisse gibt, die den Zugang zum Arbeitsmarkt erschweren, bevor sich auf diesem überhaupt bewegt werden kann.[3] In einem Interview werden auch Sehnsüchte und Wünsche in Bezug auf die alte Arbeitsstelle veräußert:

> "Früher hatten sie in Syrien ein Haus und haben sich wie Könige gefühlt, und es gab viel Arbeit und man konnte sich so, aber jetzt hier, hat sich das alles geändert, aber nur weil, der Krieg stattgefunden hat. Mit 29 ist er nach Deutschland gekommen und vorher hatte er zwei Wohnungen und Arbeit und einen Laden. Und die Arbeit lief halt auch gut vorher. Dann kam der Krieg und dann. Mit 29 ist er aus seiner Stadt raus. Achso, mit 24 ist er schon aus seiner Stadt raus, weil da Krieg war." (Elterninterview 3: Z. 342-344).

In dieser Interviewpassage beschreibt die Dolmetscherin das damalige Lebensgefühl und die alte Beschäftigung des Elternteils als unabhängiger Betreiber seines eigenen Geschäfts. Weiterführend spielt diese Textstelle auf eine Problematik an, der sich geflüchtete Eltern bei der Ankunft in einem neuen Land oftmals stellen müssen: die Aberkennung ihrer Berufsabschlüsse (und Arbeitsqualitäten). Es besteht zwar die Möglichkeit, dass das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) keine wesentlichen Qualitätsunterschiede zwischen dem ausländischen Berufsabschluss der geflüchteten Person und dem deutschen Abschluss feststellt und ersteren in seiner vollständigen Gleichwertigkeit bescheinigt, (vgl. BAMF 2011) dies gilt jedoch nicht für „reglementierte" Berufe (beispielsweise Ärzt*innen, Krankenpfleger*innen und Erzieher*innen) und kann eher als Ausnahmefall verstanden werden. Erschwerend kommt dazu, dass in vielen Fällen während der Flucht Qualifikationen, Zeugnisse und Abschlusszertifikate verloren gehen, was die Nachvollziehbarkeit des Qualifikationslevels weiter verkompliziert. Zusätzlich dazu fallen für den Abgleich Gebühren an. In einem der Interviews wurden berufliche Ambitionen und der Wunsch nach Karriere besonders deutlich:

> „Was ich natürlich noch vorhabe, dass ich dann irgendwann wahrscheinlich sage ich schaffe, oder hab ich den Plan, dass ich das schaff, ist mein Meister. Wenn ich das dann habe, dann sage ich, mein Ziel komplett." (Elterninterview 2: Z. 341-343).

Der erhöhte Leistungsanspruch, der Wunsch nach einer erfolgreichen Karriere, kann in diesem Fall durchaus als ein positiv besetztes, stereotypisches Beispiel für eine „gelungene" Integration verstanden werden. Selbstverwirklichung durch Arbeit setzt in gewisser Weise voraus, dass sich die Personen in einer fortgeschrittenen Phase des Integrationsprozesses befindet und somit über erweiterte Sprachkenntnisse verfügt (und kulturell assimiliert ist). Rückschlüsse können an dieser Stelle allerdings auch geschlossen werden in Bezug auf das Stigma-Management nach Goffman (1967) und eine Anpassung des Elternteils an das deutsche Leistungsprinzip. Goffman sieht die Motivation von diskriminierten und stigmatisierten

[3] https://www.arbeitsagentur.de/unternehmen/arbeitskraefte/aufenthaltsstatus

Menschen sich an vorherrschende Systeme anzupassen darin, nicht als „falsch“ oder „unfähig“ beurteilt werden zu können. Es ist davon auszugehen, dass sich geflüchtete Menschen durch die hohen Erwartungen der deutschen Gesellschaft an ihre Integrations- und Arbeitsbereitschaft unter Druck gesetzt fühlen, um die negativen Zuschreibungen und Fremdpositionierungen nicht zu bestätigen, obwohl diese Fremdattribution ihre eigene Lebenssituation nicht mitdenkt.

Mithilfe der klientenzentrierten Interviews konnte eine Vielzahl an unterschiedlichen Selbst- und Fremdpositionen geflüchteter Eltern identifiziert werden, die Ein- und Beschränkungen innerhalb des Integrationsprozesses verdeutlichen und teilweise durch diese bedingt sind. Im Laufe der Auswertung wurde ein monolingualer Sprach- und Ethnozentrismus in Deutschland deutlich, der sich sowohl im Alltag, im Kontakt mit Vertreter*innen von Bildungsinstitutionen, Behörden und der Arbeitswelt zeigt. Als zentrale Aufgabe für geflüchtete Eltern lassen sich der zeitnahe Spracherwerb und die kulturelle Assimilation an „deutsche“ Werte- und Normsysteme, der „deutschen“ Mehrheitsgesellschaft“ identifizieren. Die deutsche Sprache kann als „Schlüssel zur Gesellschaft“ verstanden werden und ist gleichsam Hindernis und Voraussetzung einer gelungenen Integration. Das „deutsche“ System verbleibt dabei „starr“ vor allem im Hinblick auf seine bürokratische Komplexität und den hohen Anforderungen von Arbeitgeber*innen im Hinblick auf berufliche Qualifikationen, Sprachkompetenzen und kultureller Assimilation. Festzuhalten ist ebenfalls, dass Geflüchteten Menschen wenig Handlungsspielräume im Hinblick auf ihre Selbstpositionierung ermöglicht werden. Eine konkrete Selbstpositionierung, die nicht durch eine deutungshöhere Fremdpositionierung der „deutschen“ Mehrheitsgesellschaft gerahmt wird, ist dabei beinah unmöglich. Zurückzuführen ist dies auf das Gefälle innerhalb der Macht-Wissens-Komplexe, die durch die Repräsentation in den Medien, den behördlichen Kontakt, aber auch in der Kommunikation innerhalb der KiTa deutlich werden. Verstärkt wird dieses Gefälle durch die sprachlichen Barrieren von geflüchteten Menschen, die eine mündige Teilhabe am Diskurs weitestgehend verhindern. Im Umkehrschluss stützt sich das „deutsche“ System auf der fehlenden Mündigkeit geflüchteter Menschen, legitimiert sich dadurch selbst und verhindert einen Feedbackloop, der den Integrationsprozess vereinfachen könnte.

7. Resümee

In der Gesamtschau zum vorliegenden Projekt lassen sich mehrere Hauptergebnisse zusammenfassen. Dabei zeigen sich zum einen wesentliche, im Feld (re-)produzierte Subjektpositionen. Diese werden zum anderen flankiert von entsprechenden, im Diskurs hervorgebrachten Wahrheiten über „geflüchtete Eltern“. Beides wiederum ermöglicht sich gegenseitig und in Form einer laufenden (Re-)Produktion von entsprechenden Selbst- und Fremdpositionierungen der involvierten Personen – allen voran der beteiligten Fachkräfte und der Eltern selbst.

Wir konzentrieren uns in der Darstellung unserer Hauptergebnisse auf die diskursiven Subjektpositionen. Wir rücken also die Frage nach dem Bild fluchterfahrener Eltern im frühpädagogischen Feld in Niedersachsen in den Mittelpunkt unserer Betrachtung. Hierbei fallen innerhalb des in Augenschein genommenen praktisch-diskursiven Feldes frühpädagogischer Angebote in Niedersachsen zwei Subjektpositionen ins Auge, welche als Leitunterscheidungen für den gesamten Diskurs um die Integration fluchterfahrener Eltern eine wichtige Rolle zu spielen scheinen: „Das integrationsfähige/-unfähige Subjekt“ sowie das „integrationswillige/-unwillige Subjekt“.

Mit Blick auf die Hervorbringung eines „integrationsfähigen respektive -unfähigen Subjekts“ zeichnet sich eine Vielzahl von immanenten Ein- und Beschränkungen im Integrationsprozess auf der Ebene des von den Fachkräften sogenannten “Systems” ab. Unter „System“ werden dabei gesellschaftliche, institutionelle sowie organisationale beziehungsweise bürokratische Aspekte verstanden und als Perspektiven von den Fachkräften in der Vorstellung „des Systems“ ineinander verworren. Die Mitarbeitenden der Familienbildungs- und Kindertagesstätten, aber auch die kooperierenden Eltern selbst, adaptieren und reproduzieren hierbei Wahrheiten sowie Konstruktionen der Gesellschaft, wo es um die „Integrationsfähigkeit/-unfähigkeit“ fluchterfahrener Eltern geht. Zusammenfassend lässt sich dabei erkennen, inwiefern in den Ausführungen der Fachkräfte ein monolingualer Sprach- und Ethnozentrismus des „Deutschen“ zum Tragen kommt. Demzufolge legen die Fachkräfte die deutsche Sprache sowie Regeln und Normen, die von ihnen einer als „deutsch“ verstandenen Mehrheitsgesellschaft zugeschrieben werden, als systemimmanente Maßstäbe an die Adressat*innen der sozialpädagogischen Angebote an, wodurch im Umkehrschluss ein integrationsfähiges respektive -unfähiges Subjekt als Subjektposition diskursiv durch die Fachkräfte in binärer Differenz zu anderen Adressat*innen konstruiert wird. Den Forschungsergebnissen nach ist die zentrale Aufgabe eines*r sich als „integrationsfähiges Subjekt“ auszeichnenden Akteurs*in die zeitnahe Aufnahme einer Arbeitstätigkeit und der Erwerb der deutschen Sprache. Der Bewältigung dieser Anforderungen wird eine Schlüsselrolle im Integrationsprozess und damit einhergehend im Zugang zum „System“ zugeschrieben.

„Das integrationsfähige Subjekt“ erkennt die als immanent und damit zugleich als unveränderbar (re-)produzierten Anforderungen „des Systems“ und „dessen“ normative Vorgaben für eine

„gelingende Integration“ an und realisiert diese möglichst umgehend. Das Subjekt hat demnach bereits Wissensbestände und Fähigkeiten akkumuliert, um am Integrationsprozess partizipieren zu können und „im System“ möglichst autonom zu agieren. Dabei wird es als vorteilhaft für die Subjektwerdung angesehen, wenn Akteur*innen „systemähnliche“ oder „auf das System vorbereitende“ institutionelle Strukturen, wie beispielsweise Kurse von Familienbildungsstätten, kennenlernen, um deren Arbeitsweise zu begreifen und hierdurch in ihrer Subjektwerdung „unterstützt“ zu werden. Akteur*innen, welche das positiv konnotierte und „vom System“ erwartete Verhalten aufzeigen, wird von den Fachkräften folgerichtig zugeschrieben, „integrationsfähig“ zu sein. Dies korreliert interessanterweise mit der Zuschreibung, bereits „Bildung“ erfahren zu haben und den zugeschriebenen Wert von „Bildung“ anzuerkennen. Das damit ins Werk gesetzte ethnozentrische Bildungsverständnis sowie die hierauf bezogenen Wissens- und Normhorizonte der Fachkräfte werden zugleich als Maßstäbe herangezogen, um das Verhalten sowie die Wissensbestände der als Subjekt zu qualifizierenden Akteur*innen zu bewerten. Wird ein*e Akteur*in den Maßstäben tendenziell gerecht, wird eine erfolgreiche Integration prognostiziert.

Das in Rede stehende „System“ sowie dessen als „immanent“ verstandene Anforderungen wiederum werden von den Fachkräften als unveränderbar und dem Einfluss sowohl der Eltern als auch ihrer selbst entzogen refiguriert. „Das System“ inkludiert damit im Effekt nur diejenigen Eltern, die dem als „systemimmanent“ und insofern als unveränderbar begriffenen Ideal des integrationsfähigen Subjekts nahekommen und sich damit als potenziell funktional erweisen, wenn es darum geht, die an sie herangetragenen Maßstäbe perspektivisch selbst mit zu (re-)produzieren. Wer den Maßstäben tendenziell nicht entspricht, gilt hingegen als perspektivisch „integrationsunfähig“.

Als eine Art Untervariante beziehungsweise radikale Zuspitzung der bereits beschriebenen Subjektposition des integrationsfähigen/-unfähigen Subjekts findet sich zudem eine weitere Subjektposition innerhalb des praktisch-diskursiven Feldes frühpädagogischer Angebote in Niedersachsen. Hierbei handelt es sich um die Subjektposition des „integrationswilligen/-unwilligen Subjekts“. Hier wird Integrationserfolg noch weitergehend den Subjekten zugeschrieben als in der zuvor beschriebenen Subjektposition. Dafür wird angenommen, dass jede*r fluchterfahrene Akteur*in Teil des „deutschen Systems“ werden und erfolgreich integriert sein kann, wenn der Wille und die Einsatzbereitschaft groß genug sind. Dementsprechend wird auf die Subjektposition des integrationswilligen Subjekts eine entsprechende Eigenmächtigkeit projiziert, nach welcher fluchterfahrene Akteur*innen „nur“ hinreichend selbstverantwortlich Kraft und Mühe aufwenden müss(t)en, um sich möglichst weitgehend an das bestehende und stabil fortexistierende „deutsche System“ samt dessen Vorgaben und Vorstellungen auf den

Ebenen von monolingualer Sprachlichkeit, Ethnizismus und „deutscher Bildung“ zu assimilieren. Dem als Negativfolie entgegengesetzt wird das „integrationsunwillige Subjekt“, welchem statt „Unfähigkeit“ eine gewisse „Unwilligkeit“ zugeschrieben wird. Diese Subjektposition wird insbesondere von Seiten einiger sozialpädagogischer Fachkräfte in den untersuchten Kindertagesstätten offen (re-)produziert (vgl. Kapitel 5). Durch die (Re-)Produktion dieser Subjektposition wird auch der Misserfolg von Integration in radikalisierter Form einzelnen Akteur*innen zugeschrieben und somit geschlussfolgert, dass einzelne Eltern sowie deren Kinder womöglich nicht genug Willen, Einsatz oder Mühe gezeigt hätten, um Teil „des Systems“ zu werden. Diese Schlussfolgerung impliziert, dass die Eigenmächtigkeit der Individuen ausschlaggebend für eine erfolgreiche oder nicht erfolgreiche Integration ist und dass die im System enthaltenen Hürden, wie etwa die umfangreiche Bürokratie, nicht nur als unveränderbar gelten (wie dies auch in der Subjektposition des integrationsfähigen/-unfähigen Subjekts bereits zum Tragen kommt), sondern zudem durch genügend persönlichen Einsatz der Eltern gut überwunden werden könnten.

Beide der genannten Subjektpositionen werden insbesondere durch die vorherrschende Monolingualität und den erwarteten und als absolut notwendig (re-)konstruierten Deutschspracherwerb der fluchterfahrenen Eltern stabil gehalten. In diesem Kontext ist auffällig, dass die Angebote seitens niedersächsischer Familienbildungsstätten häufig insbesondere auf diesen Deutschspracherwerb abzielen. Eltern, die an diesen Angeboten partizipieren, wird im Feld sinnentsprechend eine Art Einsichtswilligkeit und -fähigkeit hinsichtlich des Deutschspracherwerbs zugeschrieben, was wiederum als Prädiktor für Integrationsfähigkeit beziehungsweise -willigkeit verstanden wird (vgl. Kapitel 1, 2, 6). Dem entgegengesetzt werden Eltern positioniert, die keine Angebote wahrnehmen und dabei den Subjektpositionen des „integrationsunfähigen“ (vgl. ebd.) oder „integrationsunwilligen Subjekts“ (vgl. Kapitel 5) zugeordnet werden.

Die aktive Zusammenarbeit mit bereits „im System Integrierten“ sowie „Institutionen des Systems“ gilt als ein weiteres Kriterium für die Positionierung fluchterfahrener Eltern als „integrationsfähiges“ beziehungsweise „-williges Subjekt“. Die dafür geforderte Mitwirkungsbereitschaft umfasst die bereitwillige Informationsoffenlegung, das Einhalten von Absprachen sowie die Bereitschaft zur Herstellung und Pflege von vorwiegend „deutschen“ Kontakten für eine erfolgreiche Integration (vgl. ebd.).

Die im Feld identifizierbaren Subjektpositionen bilden den Möglichkeitshorizont zur Fremd- und Selbstpositionierung der fluchterfahrenen Eltern. Damit korrespondieren Vorstellungen zur Rolle der „Institutionen des Systems“ und der ihm „zugehörigen“ Fachkräfte. In ihrer Posi-

tionierung als „Vertreter*innen des Systems“ kommt Fachkräften die Rolle von Ermöglicher*innen sowie Brückenbauer*innen (vgl. Kapitel 1), von Unterstützer*innen (vgl. Kapitel 2) und/oder Helfer*innen (vgl. Kapitel 5, 6) zu, deren Aufgabe es ist, Angebote zu schaffen und somit die im Prinzip eigenmächtig und -verantwortlich zu erbringende Integrationsleistung der Subjekte bestmöglich zu begleiten, zu unterstützen und sie dahingehend (weiter) zu motivieren. Diese Aufgabe kann – im Falle einer Positionierung von elterlichen Akteur*innen als „integrationswillige“, aber „-unfähige“ Subjekte – auch umfassen, „das System“ über Verständigungsprozesse zugänglicher für die Eltern zu gestalten oder ihnen dabei zu helfen, die „Anforderungen des Systems“ erfolgreich zu überwinden. Die Fachkräfte empfinden „das System“ allerdings auch in diesen Fällen als unveränderlich und als etwas, das sich ihrem Einfluss entzieht und sehen sich dabei auch selbst „den systemimmanenten Anforderungen ausgesetzt“, anstatt ihre eigene Rolle im Zuge der diskursiven Reproduktion „des Systems“ weitergehend zu reflektieren. Die normativen Erwartungshaltungen gegenüber den Verhaltensweisen der Eltern sowie der Fachkräfte selbst stehen somit nicht zur Disposition. Mögliche Widersprüchlichkeiten und Mehrfachbelastungen sowie Barrieren, denen die Eltern sowie auch die Fachkräfte durch die unterschiedlichen Erwartungen ausgesetzt sind, werden somit im Sinne „des Systems“ geglättet. Innerhalb dieser Feldlogik ergeben sich für die Fachkräfte in Anbetracht der Subjektpositionen „integrationsfähiges/-unfähiges“ vs. „integrationswilliges/-unwilliges Subjekt“ dennoch unterschiedliche Möglichkeiten, an diskursive Argumentationslinien und Narrative anzuschließen, um in ihrer Arbeit mit den Eltern anzusetzen, um diese zu legitimieren und um zu bewerten, ob und warum ein elterlicher Integrationsprozess erfolgreich verläuft oder nicht. So erhalten sich die Fachkräfte für ihre Arbeit ein hohes Maß an Flexibilität bei gleichzeitig reduzierter eigener Verantwortlichkeit für die Gegebenheiten „des Systems“. Dies geschieht zugunsten der eigenen Handlungsfähigkeit, aber um den Preis einer stark reduzierten Reflexionsperspektive, was die eigene, höchst aktiv-konstitutive Position und Rolle der Fachkräfte bei der (Re-)Produktion „des deutschen Systems“ betrifft.

8. Literatur

Bjegač, Vesna (2020). Sprache und (Subjekt-)Bildung – Selbst-Positionierungen mehrsprachiger Jugendlicher im Bildungskontext. In: Reihe Mehrsprachigkeit und Bildung. Band 5. Verlag Barbara Budrich GmbH.

Bohnsack, Ralf/Marotzki, Winfried/Meuser, Michael (Hrsg.) (2003). Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. Opladen/Toronto/Wien: Verlag Barbara Budrich.

Bohnsack, Ralf (2019). Unbewegte Bilder: Fotografien und Kunstgegenstände. In: Baur, Nina/Blasius Jörg (Hrsg.). *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung.* Wiesbaden: Springer VS. S. 1183-1190.

Bomert, Christiane/Landhäußer, Sandra/ Lohner, Eva Maria/Stauber, Barbara (2021). Care! Zum Verhältnis von Sorge und Sozialer Arbeit – eine Einleitung. In: Bomert, Christiane/Landhäußer, Sandra/ Lohner, Eva Maria/Stauber, Barbara (Hrsg.). *Care! Zum Verhältnis von Sorge und Sozialer Arbeit.* Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 1-25.

Bosančić, Saša (2019). Die Forschungsperspektive der Interpretativen Supjektivierungsanalyse. In: Geimer, Alexander/Amling, Steffen/Bosančić, Saša (Hrsg.). *Subjekt und Subjektivierung. Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse*. Wiesbaden: Springer. S. 43-64.

Bosančić, Saša (2016). Subjektivierung – ein neuer Name für alte Denkweisen? Zum Stellenwert von Re-Signifikation in einer wissenssoziologischen Subjektivierungsanalyse. In: Raab, Jürgen/Keller, Reiner (Hrsg.). Wissensforschung – Forschungswissen. Beiträge und Debatten zum 1. Sektionskongress der Wissenssoziologie. Weinheim Basel: Beltz Juventa. S. 36-46.

Bourdieu, Pierre (1998). Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handels. Frankfurt am Main.

Breuer, Franz/Muckel, Petra/Dieris, Barbara (2019). Reflexive Grounded Theory – Eine Einführung für die Forschungspraxis. 4. Auflage. Wiesbaden: Springer Verlag.

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BMF) (2017). https://www.bpb.de/politik/innenpolitik/flucht/218788/zahlen-zu-asyl-in-deutschland#Antragsteller. [Zuletzt abgerufen am: 02.03.2022].

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2019). Familien mit Fluchthintergrund: Aktuelle Fakten zu Familienstruktur, Arbeitsmarktbeteiligung und Wohlbefinden. Online verfügbar unter: https://www.bmfsfj.de/resource/blob/140756/d9b5173da1eca339f2507a4c60bcffdd/familien-mit-fluchthintergrund-aktuelle-fakten-data.pdf [zuletzt abgerufen am: 24.02.2022].

Dreier, Volker (1994). Datenanalyse für Sozialwissenschaftler. München: Oldenbourg Verlag GmbH.

Dresing, Thorsten/Pehl, Thorsten (2018). Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 8. Auflage. Marburg.

El-Mafaalani, Aladin (2011). BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus. Habitustransformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Fegter, Susann (2011). Die Macht der Bilder – Photographien und Diskursanalyse. In: Oelerich Gertrud/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.). *Empirische Forschung und Soziale Arbeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Fegter, Susann/Kessl, Fabian/Langer, Antje/Ott, Marion/Rothe, Daniela/Wrana, Daniel (2015). Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Theorien, Methodologien, Gegenstandskonstruktionen. In: Dies. (Hrsg.). *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen.* Wiesbaden: Springer VS. S. 9-55.

Foucault, Michel (1971). Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften. Suhrkamp: Frankfurt am Main. (Ersterschienen: 1966).

Gläser, Jochen/Laudel Grit (2006). Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. Wiesbaden: VS Verlag.

Goffman, Erving (1970). Stigma. Über die Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Gold, Raymond L. (1958). Roles in sociological field observations. *Social Forces* 36(3), S. 217-223.

Hoesch, Kirsten (2018). Migration und Integration – Eine Einführung. Wiesbaden: Springer VS.

Hoffmann, Nicole (2018). Dokumentenanalyse in der Bildungs- und Sozialforschung. Überblick und Einführung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Höger, Diether (2006). Die Entwicklung des Klientenzentrierten Konzepts. In: Eckert, Jochen/Biermann-Ratjen Eva-Maria/Höger, Diether (Hrsg.). *Gesprächspsychotherapie. Lehrbuch für die Praxis.* Berlin/Heidelberg: Springer Medizin Verlag Heidelberg. S. 11-35.

Huck, Schuyler W./Beavers, Amy S./Esquivel, Shelley L. (2004). Sample. In: Bryman, Alan/Lewis-Beck, Michael S./Futing Liao, Tim (Hrsg.). *The SAGE Encyclopaedia of Social Science Research Methods.* Thousand Oaks/CA: Sage Publications. S. 1295-1299.

Legge, Sandra/Mansel, Jürgen (2012). Ethnische Diskriminierung, Rassismus und gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit. In: Albrecht, Günter/Groenemeyer, Axel (Hrsg.). *Handbuch soziale Probleme.* Band 1. Wiesbaden: Springer VS. S: 494-548.

Maindok, Herlinde (1996). Professionelle Interviewführung in der Sozialforschung: Interviewtraining: Bedarf, Stand und Perspektiven. Pfaffenweiler: Centaurus-Verlag.

Mayring, Philipp (2016). Einführung in die qualitative Sozialforschung - Eine Anleitung zu qualitativem Denken, 6. überarbeitete Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

Misoch, Sabina (2015). Qualitative Interviews. Berlin/München/Bosten: De Gruyter.

Pilarczyk, Ulrike/Mietzner, Ulrike (2005). Das reflektierte Bild. Die seriell-ikonografische Fotoanalyse in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Reichertz, Jo/Wilz, Sylvia (2016). Welche Erkenntnistheorie liegt der GT zugrunde? In: Equit, Claudia/Hohage, Christoph (Hrsg.). *Handbuch Grounded Theory*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag. S. 48-66.

Riegraf, Birgit (2017). Care, Care-Arbeit und Geschlecht: gesellschaftliche Veränderungen und theoretische Auseinandersetzungen. In: Kortendiek, Beate/Riegraf, Birgit/Sabisch, Katja (Hrsg.). *Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung.* Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 1-10.

Rogers, Carl R. (1972). Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie. München: Kindler Verlag.

Rogers, Carl R. (1975). Entwicklung und gegenwärtiger Stand meiner Ansichten über zwischenmenschliche Beziehungen. In: Gesellschaft für Wissenschaftliche Gesprächspsychotherapie (Hrsg.). *Geist und Psyche. Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie.* München: Kindler Verlag. S. 11-24.

Salheiser, Axel (2014). Natürliche Daten: Dokumente. In: Baur Nina/Blasius Jörg (Hrsg.). *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS. S. 813-827.

Schmidt, Christiane (2013). Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. In: Fiebertshauser, Barbara/Langer, Antje/Prengel, Annedore (Hrsg.). *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft.* Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 473-486.

Strübing, Jochen (2021). Grounded Theory: zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils. Wiesbaden: Springer VS.

Stürmer, Stefan/Kauff, Mathias (2020). Die Kontakthypothese. In: Petersen, Lars-Eric/Six, Bernd (Hrsg.). *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen.* 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim: Beltz. S. 327-338.

Thierbach, Cornelia/Petschick, Grit (2014). Beobachtung. In: Baur, Nina/Blasius, Jörg (Hrsg.). *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS. S. 855-866.

Thomas, Stefan (2019). Ethnografie. Eine Einführung. Wiesbaden: Springer VS.

Wolff, Stephan (2013). Dokumenten- und Aktenanalyse. In: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hrsg.). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch.* Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag. S. 502-513.