



Seyran Bostancı |  
Emra İlgün-Birhimeoğlu (Hrsg.)

# **Elementarpädagogik in der postmigrantischen Gesellschaft**

Theoretische und empirische Zugänge  
zu einer rassismuskritischen Pädagogik

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-7799-7188-7 Print

ISBN 978-3-7799-7189-4 E-Book (PDF)

ISBN 978-3-7799-8257-9 E-Book (ePub)

1. Auflage 2024

© 2024 Beltz Juventa  
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel  
Werderstraße 10, 69469 Weinheim  
Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Ulrike Poppel  
Satz: Helmut Rohde, Euskirchen  
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza  
Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985-2104-100)  
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autoren und Titeln finden Sie unter: [www.beltz.de](http://www.beltz.de)

# Inhalt

Vorwort: Elementarpädagogik in der postmigrantischen Gesellschaft.  
Theoretische und empirische Zugänge zu einer rassismuskritischen  
Pädagogik

*Emra Ilgün-Birhimeoğlu, Seyran Bostancı*

[7](#)

Migration als Gesellschaftsaufgabe. Teilhabe- und  
Repräsentationsverhältnisse aus einer postmigrantischen Perspektive  
*Dilek İkiz-Akıncı & Naika Foroutan*

[12](#)

Das Praxisfeld Kita: Ein Plädoyer für einen Dialog der kritischen  
Migrationsforschung und kritischen Kindheitswissenschaften aus  
einer postmigrantischen Perspektive

*Seyran Bostancı*

[33](#)

Diskriminierungskritische Perspektiven auf Kindheit

*Maureen Maisha Auma*

[52](#)

„Die fragen so ‚warum musst du diese Sprache lernen,  
warum ist diese Sprache so blöd‘ und so ...“: Differenz- und  
Diskriminierungserfahrungen mehrsprachiger Eltern und Kinder aus  
geflüchteten Familien im Kontext deutscher Bildungseinrichtungen  
*Julie A. Panagiotopoulou & Diana Samani*

[64](#)

Antisemitismus unter jungen Kindern. Forschungsgrundlagen und  
-reflexionen im Kontext einer Differenzforschung in Einrichtungen  
der frühen Kindheit

*Benjamin Rensch-Kruse/Saba-Nur Cheema/Yasmine Goldhorn/Isabell Diehm* [79](#)

„Ich kann mich schützen aber das Kind nicht“ – Elterliche  
Wahrnehmung und Bearbeitung von Rassismuserfahrungen  
von Kindern

*Emra Ilgün-Birhimeoğlu*

[96](#)

Intersektionale Perspektiven auf Kinderrechtum und Elternschaft

*Emra Ilgün-Birhimeoğlu und Nicolle Pfaff*

[116](#)

„Ich? Ich bin doch nicht rassistisch!“ Rassismuskritische Reflexionen  
und Praxis mit dem Anti-Bias-Ansatz

*Birol Mertol, Dana Meyer*

[130](#)

- Diskriminierungskritische Praxisentwicklung in Kitas mit dem Ansatz der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung<sup>®</sup>: Fortschritte und Hindernisse  
*Petra Wagner* [152](#)
- „Ich werde, was ich bin und ich bin vieles.“ – Rassismuskritische Impulse für die pädagogische Arbeit mit Kindern und Familien mit Fluchtbiografien  
*Hoa Mai Trân und Tahmina Zarif* [167](#)
- Demokratiebildung in der Kita? Eine Reflexion der Bildungsprogramme in Hinblick auf Antidiskriminierungspädagogik  
*Berit Wolter* [189](#)
- Deutsche Elementarpädagogik im Einfluss der Zeit (1933–2023)  
*Alexandra Müller und Mareike Kühn* [205](#)
- Rassismuskritik institutionalisieren und als Querschnittsaufgabe begreifen  
*Karima Benbrahim* [223](#)
- Autor\*innenangaben [231](#)

# Vorwort: Elementarpädagogik in der postmigrantischen Gesellschaft. Theoretische und empirische Zugänge zu einer rassismuskritischen Pädagogik

Emra Ilgün-Birhimeoğlu, Seyran Bostancı

Frühkindliche Bildungsinstitutionen sind häufig die ersten Erziehungs- und Bildungsinstitutionen, mit denen Kinder in Deutschland konfrontiert sind. Die Zahlen zum Besuch solcher Einrichtungen (2019 befanden sich bundesweit 2.940.935 Kinder unter sechs Jahren in einer Tagesbetreuung (Statistisches Bundesamt et al. 2021)) machen deutlich, dass diese mittlerweile einen unverzichtbaren Bestandteil der Bildungsbiografien der Kinder des 21. Jahrhunderts darstellen. Gleichzeitig sind fröhkindliche Bildungsinstitutionen und ihre Pädagogiken durch Dynamiken von zunehmend vielfältigen migrationsgesellschaftlichen Differenzverhältnissen geprägt. Sie stellen signifikante Orte dar, in denen Prozesse der Zugehörigkeit, Anerkennung und Bildung stattfinden können.

In den letzten Jahrzehnten haben elementarpädagogische Einrichtungen einen bemerkenswerten Bedeutungswandel erfahren. Sie wurden nicht zuletzt aufgrund bildungspolitischer Veränderungen und formulierter Reformbedarfe zu Bildungsstätten und Orten der Teilhabe erklärt. Diese Erwartungen an fröhkindliche Bildungseinrichtungen stehen im engen Zusammenhang mit Fragen von Demokratisierung, Diskriminierungsabbau und Verringerung sozialer Ungleichheit bzw. Bildungsungleichheit und dem Streben nach mehr ‚Gerechtigkeit‘ und Inklusion aus einer Anerkennungs-, Menschenrechts- oder Teilhabeperspektive.

Im Alltagsverständnis erscheinen fröhkindliche Bildungseinrichtungen oft als ‚heile Welten‘ jenseits von diskriminierenden oder rassistischen Strukturen oder Praktiken. Einrichtungen der Elementarpädagogik sowie ihre Akteur\*innen agieren nicht im *luftleeren* Raum, sondern werden durch gesamtgesellschaftliche Strukturen geformt: Sie werden von Macht- und Herrschaftsverhältnissen geprägt und strukturiert, die, wie neuere wissenschaftliche Erkenntnisse zeigen, in den institutionellen Selbstverständnissen und Handlungsweisen reproduziert werden. Schon im fröhkindlichen Bereich wirken rassistische Ausgrenzungs- und Diskriminierungsmechanismen, die bis hin zur Begrenzung institutioneller Zugänge und Beteiligungsmöglichkeiten reichen (vgl. Hogreve 2018; Nebe 2021; Bostancı et al. 2022; Bostancı/Wirth 2024 in Erscheinung). Daher ist es unerlässlich, pädagogische Ansätze zu erweitern und weiterzuentwickeln, um Rassismus in Verschränkung mit anderen Diskriminierungsmechanismen wie

unter anderem Adultismus, Sexismus, Klassismus und Ableismus zu erkennen und entsprechende pädagogische Antworten zu finden.

Als Herausgeberinnen beschäftigen wir uns bereits seit einer geraumen Weile sowohl auf wissenschaftlicher als auch auf praktischer Ebene mit Fragen der Rassismuskritik und migrationsgesellschaftlichen Phänomenen in pädagogischen Arbeitsfeldern. Uns fiel auf, dass beispielsweise Rassismuskritik in den seltensten Fällen mit fröhlpädagogischen Bildungsbereichen in Verbindung gebracht wird. Wir stießen auf Publikationen, die das Thema auf theoretischer und empirischer Ebene beleuchteten (Akbaş 2017; Doğmuş et al. 2016; Otyakmaz und Karakoşoğlu 2015; Georgi und Krakaşoğlu 2022; Kuhn 2013), sowie auf praktische Leitfäden und Handreichungen (Drücker 2020; Wagner 2017; Tanyılmaz; Institut für den Situationsansatz und Fachstelle Kinderwelten 2018). Allerdings bemerkten wir, dass es noch keine umfassende rassismus- und machtkritische Konzeption gab, die die verschiedenen, inhaltlichen Stränge und Perspektiven auf das Feld der Fröhlpädagogik zusammenführt. Daher wünschten wir uns selbst ein Nachschlagewerk, das die vereinzelt vorhandenen Beschäftigungen in diesem Themenfeld zusammenbringt. Aus unserer Sicht bestand Bedarf an der Untersuchung von prekären rassifizierenden Zuordnungspraktiken und demokratisch nicht legitimierbaren Ungleichheiten, die durch institutionelle Strukturen und Praktiken im fröhkindlichen Bildungsbereich verursacht werden. So entstand dieses Buchprojekt, an dem ursprünglich auch Bedia Akbaş als Herausgeberin beteiligt war. Ihre maßgebliche Rolle bei der Konzeption dieses Sammelbandes und bei der Ansprache verschiedener Autor\*innen möchten wir hiermit herzlich würdigen und ihr unseren Dank aussprechen. Leider musste sie aus persönlichen Gründen von diesem Projekt zurücktreten, was wir bedauern.

Das Ziel dieses Sammelbandes ist es, Artikel aus einer intersektionalen, rassismuskritischen Perspektive zu bündeln, die Macht- und Herrschaftsverhältnisse in der Elementarpädagogik dekonstruieren. Dabei soll untersucht werden, wie individuelle und kollektive Selbstverständnisse, Verhaltensweisen und Institutionen durch rassistische Logiken geprägt und (re)produziert werden. Der Band bietet die Gelegenheit, bestehende Erkenntnisse aus Forschung und Praxis aus verschiedenen Blickwinkeln zu beleuchten. Die Beiträge sollen Einblicke in aktuelle Forschungen und ihre Ergebnisse sowie in theoretische und methodische Ansätze geben. Gleichzeitig sollen aus rassismuskritischer Perspektive Möglichkeiten für pädagogisches Handeln abgeleitet und vermittelt werden.

Um diesen Fragen nachzugehen, finden sich in diesem Sammelband insgesamt 13 Beiträge von 20 Autor\*innen. Der Band ist in zwei Bereiche unterteilt. In dem ersten Teil geht es vornehmlich um theoretische und empirische Zugänge und Diskurse, der zweite umfasst Beiträge, die sich stärker mit praxisnahen, methodischen Zugängen und den Rahmenbedingungen professioneller Arbeit beschäftigen.

Den Beginn des ersten Teils bildet der Beitrag von Dilek Ikiz und Naika Foroustan, in dem grundlegende Perspektiven und Erkenntnisse zu postmigrantischen Gesellschaften dargestellt werden, der zum besseren Verständnis des Diskurses und seiner Relevanz für die Familien und elementarpädagogische Einrichtungen beitragen soll.

Anschließend widmet sich Seyran Bostancı der Verschränkung von rassismuskritischer Migrationspädagogik und Kindheitswissenschaften und geht den sich daraus ergebenden Konsequenzen für die Konstitution von Kindheit(en) nach.

Maisha Auma beleuchtet in ihrem Beitrag diskriminierungskritische, intersektionale Perspektiven auf Kindheit. Ihre konsequente Anwendung dieser Ansätze eröffnet einen umfassenden Blickwinkel auf Kindheiten, der für eine diskriminierungskritische und grundlegende Querschnittsperspektive in der frühpädagogischen Professionalisierung unerlässlich ist.

Julia Panagiotopoulou und Diana Samani beschreiben Differenz- und Diskriminierungserfahrungen mehrsprachiger Eltern und Kinder aus geflüchteten Familien im Kontext deutscher Bildungseinrichtungen und analysieren dies vor allem vor dem Hintergrund neo-linguistischer Diskriminierungspraktiken.

Mit forschungsethischen Fragestellungen im Kontext von Differenzforschung in elementarpädagogischen Einrichtungen, die sich aus der Forschung zu Antisemitismus unter jungen Kindern ergaben, setzen sich Saba-Nur Cheema, Isabell Diehm, Yasmine Goldhorn sowie Benjamin Rensch auseinander. Es besteht bereits einen lebhaften Diskurs darüber, inwiefern sich Rassismuskritik und Antisemtismuskritik miteinander verbinden lassen und gleichzeitig auch deutliche Ablehnungen einer Verschränkung. Aus einer intersektionalen Perspektive heraus erachten wir die Verschränkung dieser beiden Themen als fruchtbare und relevant für die Forschung und pädagogische Praxis und freuen uns, diesen hier abilden zu dürfen.

Emra Ilgün-Birhimeoğlu beschreibt in ihrem Beitrag die auf individueller sowie institutionell-struktureller Ebene beobachteten und erlebten Rassismuserfahrungen von jüngeren Kindern sowie ihren Eltern und deren diesbezügliche Handlungsmuster im frühkindlichen Bildungskontext.

Den ersten Teil schließen Nicolle Pfaff und Emra Ilgün-Birhimeoğlu mit ihrem Beitrag ab, indem sie die Konstruktion von Kinderreichtum im Spannungsfeld von Rassismus, Klassismus und Sexismus untersuchen und eröffnen somit eine intersektionale Perspektive aufs Feld.

Den Auftakt für den zweiten Teil des Buches bilden Birol Mertol und Dana Meyer, die in ihrem Beitrag in den Anti-Bias-Ansatz einführen und dabei auf dessen Relevanz für eine rassismuskritische Praxis auf unterschiedlichen Ebenen des Kita-Alltags hinweisen.

Anschließend zeichnet Petra Wagner die Entwicklung und Bedeutung des Ansatzes der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung nach und beleuchtet in dem Kontext das Recht von Kindern auf Schutz vor Diskriminierung.

Hoa Mai Tran und Tahmina Zarif formulieren und reflektieren in ihrem Beitrag rassismuskritische Impulse für die kindheitspädagogische Arbeit mit Kindern und Familien mit Fluchterfahrung. Dabei gehen sie der Frage nach, wie sich Rassismus im Sprechen über Kinder und Familien mit Fluchtbiografie äußert.

Berit Wolter geht in ihrem Beitrag der Frage nach, inwiefern Demokratiebildung verbunden mit (Anti-)Diskriminierung und Diversität konzipiert wird. So sollen Leerstellen benannt und für eine diskriminierungskritische Pädagogik nutzbar gemacht werden.

Mareike Kühn und Alexandra Müller arbeiten rassialisierende und diskriminierende Strukturen in der zeitgenössischen Kita heraus, indem sie die historische Entwicklung der frühkindlichen Erziehung und Bildung innerhalb von Familie sowie mit den gesellschaftlichen Institutionen insbesondere auf der Basis nationalsozialistischer Ideologie und Erziehungszielen nachzeichnen.

Abschließend erläutert Karima Benbrahim in ihrer Zweitveröffentlichung Wege, Rassismuskritik zu institutionalisieren und dies als Querschnittsaufgabe zu implementieren.

Wir freuen uns über die Vielfalt der behandelten Themen in diesem Sammelband. Gleichzeitig sind wir uns bewusst, dass dieser Band nicht alle Rassismen und bestehenden Diskurse abdecken kann und daher inhaltliche Lücken und Leerstellen aufweist. Diese möchte wir als Ermutigung für alle Akteur\*innen sehen, sich weiter mit diesem Themenfeld zu beschäftigen und diese Leerstellen mit neuen Studien und Praxiserfahrungen zu füllen.

Unsere Bemühungen galten dem Ziel, verschiedene Perspektiven zusammenzuführen. Dabei ist jedoch nicht zu vergessen, dass sowohl die Zusammenstellung dieses Sammelbandes als auch das Verfassen der Beiträge durch die Autorinnen (teilweise in ihrer Freizeit) und zusätzlich zu ihren täglichen Verpflichtungen erfolgte. An dieser Stelle möchten wir uns herzlich bei allen Autorinnen für ihre engagierte Arbeit, Geduld und Kooperation bedanken. Ohne ihre Beiträge und ihr Vertrauen in dieses Projekt, wäre die Entstehung dieses Sammelbandes nicht möglich gewesen. Wir möchten uns ebenso herzlich bei Şirin Dilan Çelik für ihre Unterstützung bei der Korrektur und Erstellung des Gesamtmanuskripts bedanken. Einen ganz besonderen Dank schulden wir Isabell Diehm, die als eine der ersten einen Beitrag zusagte und uns durch ihre herzliche und verbindliche Kommunikation in unserer Arbeit motivierte. Wir trauern um Isabell Diehm, die durch ihre Arbeiten wertvolle Perspektiven im Themenfeld der Migrationspädagogik freigelegt hat und bedauern, dass wir ihr diesen Band mit ihrem wichtigen Beitrag nun nicht mehr persönlich schicken können.

# Migration als Gesellschaftsaufgabe. Teilhabe- und Repräsentationsverhältnisse aus einer postmigrantischen Perspektive<sup>1</sup>

Dilek İkiz-Akıncı & Naika Foroutan

## Einleitung

Die deutsche Gegenwartsgesellschaft ist stark von Migrations- und Mobilitätsprozessen geprägt. Diese Prozesse führen zu (Neu-)Formationen in der Gesellschaft und sind von zentraler Bedeutung für die Aushandlung von (Nicht-)Zugehörigkeiten und natio-ethno-kulturellen Grenzziehungen. Ausgehend von einer (quantitativ-deskriptiven) Zustandsbeschreibung wird in diesem Beitrag zunächst diskutiert, welchen Einfluss Migration auf eine Gesellschaft hat. Geleitet von einer postmigrantischen Perspektive wird daran anschließend dargestellt, ob sich die durch Migration bedingte gesellschaftliche Diversität auch in den Partizipationschancen und Repräsentationsverhältnissen von Menschen mit ‚Migrationshintergrund‘ in zentralen gesellschaftlichen Bereichen widerspiegelt. Besonderes Augenmerk wird dabei auf das Bildungssystem gelegt. Der Beitrag schließt mit dem Vorschlag, dass eine inklusive Gesellschaftspolitik eine adäquate Antwort auf die durch Migration hervorgerufenen Veränderungen und Herausforderungen darstellt und nicht eine (Nischen-)Politik, die einseitig auf die Integration von Menschen mit ‚Migrationshintergrund‘ abzielt.

## Ausgangslage

Gemäß den aktuellen Daten des Statistischen Bundesamtes betrug die Einwanderung nach Deutschland im Jahr 2021<sup>2</sup> 1,3 Millionen Menschen. Nach Berücksichtigung der Auswanderung von einer Million Personen ist im Vergleich zum

---

1 Dieser Beitrag basiert auf einer umfassenden Überarbeitung des 2016 erschienen Artikels der Autorinnen: Foroutan, Naika/Ikiz, Dilek (2016): Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz, S. 138–151.

2 Als Referenzjahr wird 2021 genommen, weil 2022 in Folge der hohen Zuzüge aus der Ukraine wegen des Krieges mit Russland und der fortbestehenden Einwanderungen aus Syrien, Afghanistan und der Türkei ein „Ausnahmehr Jahr“ darstellte. Das Bevölkerungssaldo betrug

Vorjahr ein Anstieg der Bevölkerung um 300.000 Menschen zu verzeichnen, wodurch die Gesamtbevölkerung Deutschlands bis zum Ende des Jahres 2021 auf 83,2 Millionen Einwohner\*innen anstieg (vgl. Destatis 2022a). Von diesen haben 22,3 Millionen Menschen, was 27,2 Prozent der Gesamtbevölkerung entspricht, einen sogenannten „Migrationshintergrund“<sup>3</sup>. Dies stellt einen Zuwachs von knapp zwei Prozent im Vergleich zum Vorjahr dar, als die Zahl bei 21,9 Millionen lag (2020). Besonders in den jüngeren Altersgruppen steigt der Anteil der Bevölkerung mit ‚Migrationshintergrund‘ deutlich, und bei Kindern unter sechs Jahren beträgt er bereits mehr als 40 Prozent. Von den 22,3 Millionen Menschen mit ‚Migrationshintergrund‘ haben 53 Prozent, also knapp 11,8 Millionen Personen, die deutsche Staatsangehörigkeit, während gut 47 Prozent, also knapp 10,6 Millionen Personen, eine ausländische Staatsangehörigkeit besitzen. Dabei sind die meisten ausländischen Staatsangehörigen mit ‚Migrationshintergrund‘ selbst zugewandert (84 Prozent), bei den Deutschen mit ‚Migrationshintergrund‘ ist es hingegen nur bei 43 Prozent der Fall (vgl. Destatis 2022b), was als Zeichen der sozialen Integrationsbereitschaft von hier geborenen Menschen mit ‚Migrationshintergrund‘ gedeutet werden kann. Nur von diesen Zahlen ausgehend ist Deutschland de facto ein Einwanderungsland. Diese Tatsache wurde aber politisch lange Zeit nicht offiziell anerkannt und auch nicht kommuniziert. Von der Unterzeichnung des ersten Anwerbeabkommens im Jahr 1955 bis zum Regierungswechsel zur rot-grünen Koalition 1998 wurde aufrechterhalten, dass Deutschland kein Einwanderungsland sei und die sogenannten „Gastarbeiter\*innen“ nur auf Durchreise wären. Erst in der Mitte der 2000er Jahre begann sich diese Haltung zunächst in offiziellen politischen Dokumenten und dann auch im öffentlichen Diskurs zu ändern. Zunehmend wurde von politischer Seite Deutschland als Einwanderungsland bezeichnet. Dies stellte einen wichtigen Schritt in Richtung der Anerkennung einer diversen Gesellschaft und inklusiven Migrationspolitik in Deutschland insgesamt dar.

---

2022 mit 2,7 Millionen Zu- und 1,2 Millionen Fortzügen außerordentliche 1,5 Millionen. So repräsentiert 2021 die Bevölkerungsentwicklung mit Blick auf Ein- und Auswanderung in der Trendentwicklung in den letzten zehn Jahren besser ab als 2022. Gleichzeitig muss aber auch in Zukunft damit gerechnet werden, dass Einwanderungen aufgrund von Krieg, Klimakrisen und anderen globalen (Krisen-)Entwicklungen auch weiterhin steigen werden.

- 3 Nach der Definition des Statistischen Bundesamtes hat eine Person einen ‚Migrationshintergrund‘, wenn sie selbst oder mindestens ein Elternteil nicht mit deutscher Staatsangehörigkeit geboren wurde. Damit werden im Ausland geborene, Eingebürgerte, (Spät-)Aussiedler\*innen, Personen, die durch die Adoption deutscher Eltern die deutsche Staatsbürgerschaft erhalten haben, sowie die Kinder dieser vier Gruppen zur *statistischen Gruppe* der Personen mit ‚Migrationshintergrund‘ gezählt (vgl. Destatis 2023). Zur Problematisierung dieser statistischen Kategorie wird weiter unten eingegangen und im Beitrag der Begriff daran anschließend auch durchweg in einfache Anführungszeichen gesetzt, um auf seine soziale Konstruiertheit und den Zuschreibungsprozess hinzuweisen.

## Was macht Migration mit einer Gesellschaft?

Migration kann als ein treibender Motor für gesellschaftliche Wandlungs- und Modernisierungsprozesse begriffen werden, weil durch sie unter anderem „Lebensweisen, Biografien und Sprachen in die neue Gesellschaft“ (Mecheril 2010, S. 8) hineingetragen werden. Gleichzeitig werden aber auch bestehende Strukturen und Prozesse herausgefordert und verändert. Es treten neue Formen der Grenzziehung und Verhandlung von natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeiten und Nicht-Zugehörigkeiten auf individueller, sozialer und gesellschaftlicher Ebene auf (vgl. Broden/Mecheril 2007, S. 7). Handelte es sich bei den klassischen Linien, anhand derer Differenzen und Zugehörigkeiten hergestellt werden, um die Triade aus Race, Class und Gender, profilieren sich in der gegenwärtigen gesellschaftlichen Situation insbesondere nationale, „ethnische“<sup>4</sup> und kulturelle Identitätsaspekte als zentrale Bezugspunkte für das Selbstverständnis und die Handlungsfähigkeit von Menschen heraus (vgl. Broden/Mecheril 2007, S. 13). Migration umfasst zunehmend als negativ konnotiertes *Metanarrativ* alle Lebensbereiche der Gesellschaft, von Bildung über Sport bis hin zu Gesundheit, Politik, Identitätsbildung und Zusammenleben. All diese Bereiche scheinen sich vor dem Hintergrund von Migration und der damit verbundenen kulturellen, religiösen, „ethnischen“ und nationalen Diversität neu zu ordnen. Migration avanciert zu einer bewertenden und markierenden Zuordnungskategorie und Ressource für das Verstehen und Analysieren sowohl alltäglicher, als auch politischer und gesellschaftlicher Prozesse (vgl. Broden/Mecheril 2007, S. 9). Gesellschaftliche Missstände, seien es Bildungsrückstände, Kriminalität, der missbräuchliche Zugriff auf soziale Transferleistungen und andere sozialstrukturelle Probleme, scheinen monokausal erklärbar. Andere ebenfalls ungleichheitsrelevante Differenzkategorien, wie Class und Gender, werden hingegen vernachlässigt. Dabei trägt auch die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Migration im Allgemeinen und mit Menschen mit einem sogenannten „Migrationshintergrund“ im Speziellen zu dieser „Migrantisierung“ des Sozialen und dichotomisierenden Festschreibung von Menschen entlang der Migrationslinie bei (vgl. Spielhaus 2011). In diesem Zusammenhang ist auch auf die (Dys-)Funktionalität des Begriffs „Migrationshintergrund“ in Wissenschaft (siehe spezifisch für den Bereich der

---

4 Mit „ethnisch“ wird die Fremd- und Selbstmarkierung von Menschen zu bestimmten sozialen Gruppen bezeichnet. Es ist wichtig zu beachten, dass die Merkmale und Kriterien, die zur Definition solcher Gruppen verwendet werden, sich im Laufe der Zeit verändern. Die Vorstellung von festen, eindeutig abgrenzbaren und quasi-natürlichen „Ethnien“ birgt das Risiko der fixierenden Essentialisierung. In diesem Beitrag wird der Begriff aus einer sozialkonstruktivistischen Perspektive verwendet, um die bereits funktionierenden Zuordnungen von Menschen zu bestimmten Gruppen sozialwissenschaftlich anzuerkennen, bei der gleichzeitigen Reflexion, dass diese Zuordnungen und Zugehörigkeitskategorien von Veränderungen und Widersprüchen geprägt sind.

Sozialwissenschaften Matysiak/Piezunka/Montero 2023) und Politik zu verweisen. Eingang in den wissenschaftlichen Kontext fand er durch Ursula Boos-Nünning und wurde „(wahrscheinlich) erstmals im 10. Kinder- und Jugendbericht (DJI 1998) verwendet“ (El-Mafaalani 2017, S. 467). Mit ihm wurde bezweckt, zum einen den negativ belasteten Begriff *des Ausländer*s durch eine deskriptive und wertneutrale Bezeichnung zu substituieren und zum anderen einen umfassenderen und der Realität in Deutschland entsprechenden Begriff zu verwenden, der ermöglicht, auch Personen mit (familiärer) Migrationsgeschichte mit deutscher Staatsbürgerschaft zu erfassen (siehe ebd.). Von administrativer Seite fand die Kategorie ‚Migrationshintergrund‘ erstmals in der Datenveröffentlichung 2005 des Statistischen Bundesamtes Anwendung. Neben dieser akademischen und administrativ-politischen Verwendung fand die Kategorie ‚Migrationshintergrund‘ als Label auch einen rasanten Einzug in den Alltagssprachgebrauch. Diese dem Begriff inhärente künstliche Trennung zwischen Deutschen und Zugewanderten, aber auch gleichzeitig von Deutschen mit und ohne ‚Migrationshintergrund‘ verstellt seither die Wahrnehmung eines vielfältigen ‚Deutschseins‘ (mit) und steht asynchron den Realitäten eines postmigrantischen<sup>5</sup> Gesellschaftsbilds Deutschlands gegenüber. Dieses Spannungsverhältnis zwischen der (sozial-)wissenschaftlichen Notwendigkeit, (statistische) Kategorien wie ‚Migrationshintergrund‘ zu benutzen, um fehlende Repräsentationen, Ungleichheiten und Diskriminierungen in verschiedenen sozialen Bereichen und Institutionen (u. a. Schulen, Sportvereinen, Arbeits- und Wohnungsmarkt, Gesundheitsbereich) sichtbar machen zu können, und dem gleichzeitigen Bemühen, diese Kategorien nicht essentialisierend und stigmatisierend zu reproduzieren, ist, wie Gayatri C. Spivak (1996) ausführt, letztlich nicht aufzulösen. Stattdessen plädiert sie für einen „strategischen Essentialismus“ in der Forschung. Das Ziel sollte sein, eine Kategorie wie ‚Migrationshintergrund‘ „nicht als stabile, sondern irritierende Signifikante“ einzusetzen (Castro Varela/Dhawan 2007, S. 32). Möglichkeiten solcher Irritationen, um die dichotomisierende Gegenüberstellung zumindest sprachlich zu durchbrechen, können alternative (Selbst-)Bezeichnungen wie „Deutsche mit ‚Migrationshintergrund‘“ (Broden/Mecheril 2007, S. 11) oder „Neue Deutsche“ (Neue Deutsche Medienmacher 2023) sein. Allerdings ist hervorzuheben, dass eine sprachliche Intervention allein sicherlich nicht ausreichend ist, um manifeste Repräsentationsdefizite und Ungleichheiten zu beseitigen und (strukturellen und institutionellen) Diskriminierungen entgegenzuwirken. Festzuhalten ist, der Begriff bzw. das Konzept des ‚Migrationshintergrunds‘ hat die wissenschaftliche Perspektive in vielerlei Hinsicht im Vergleich zum *Ausländerbegriff* erweitert, da er zum Beispiel gesellschaftliche Teilhabechancen – unabhängig vom Status der Staatsbürgerschaft – messen lässt. In der Migrations- und Integrationsforschung

---

5 Eine detaillierte Beschreibung, was mit postmigrantisch bezeichnet wird, folgt weiter unten.

ist er somit eine funktionale (statistische) Kategorie. Er ist jedoch weniger für die Untersuchung von Diskriminierung und Rassismus geeignet. Denn das Risiko, (rassistisch) diskriminiert zu werden, variiert zum einen stark innerhalb der statistischen Gruppe der Menschen mit ‚Migrationshintergrund‘. Zum anderen werden wichtige Merkmale, die zu verschiedenen Formen der Abwertung und Ausgrenzung führen können, wie beispielsweise Hautfarbe, (zugeschriebene) Religion und ‚ethnische‘ Zugehörigkeiten, durch den ‚Migrationshintergrund‘ entweder nicht ausreichend oder gar nicht erfasst (vgl. El-Mafaalani 2017, S. 465).<sup>6</sup>

## Othering

Der Mechanismus, der dieser fixierenden Dichotomisierung der Bevölkerung entlang der Migrationslinie zugrunde liegt, ist der „Othering“-Prozess (Veränderung). Entwickelt wurde er von Gayatri C. Spivak (1985) und beschreibt eine machtvolle Praxis der Benennung und Abgrenzung, durch die im gesellschaftlichen Diskurs „der Andere“ als „der Fremde“ in seiner Differenz zum Eigenen markiert wird. Beim Othering finden Bewertungen sowohl für das Eigene als auch für „das Andere“ statt. In einer binären Unterscheidungspraxis, bei der das Eigene als Bezugspunkt dient, dabei implizit und unmarkiert bleibt, wird das kulturell oder „ethnisch Andere“ als abweichend von der Norm und minderwertig markiert und repräsentiert. Das, was als „anders“ oder „fremd“ beschrieben wird, stellt die Selbstverständlichkeiten, Normen und die eigene soziale Ordnung vermeintlich in Frage. Diese abgrenzenden und oft negativen, abwertenden Zuschreibungen gegenüber der anderen Gruppe haben eine identitätsstiftende und integrierende Funktion für die Eigengruppe. Sie sind funktional, um die innere Homogenität und den inneren Zusammenhalt zu stärken und interne Spannungen zu verbergen. Georg Simmel stellte bereits 1908 in seinem „Exkurs über den Fremden“ heraus, dass *der Andere als der Fremde* immer „ein Element der Gruppe selbst [ist]. [...] – ein Element, dessen immanente und Gliedstellung zugleich ein

---

6 Siehe zur kritischen Auseinandersetzung der Verwendung der Kategorie ‚Migrationshintergrund‘ in amtlichen Statistiken und Berichten Supik (2017) und RfM-Debatte (2022). Spezifisch für die Unzulänglichkeit der Kategorie ‚Migrationshintergrund‘ im Bereich der Bildungsforschung vgl. Ditton/Aulinger (2011, S. 96–98). Auch wird im aktuellen Lagebericht der *Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration sowie Antirassismus* (vgl. Bundesregierung 2023, S. 23) darauf hingewiesen, dass durch die Verwendung unterschiedlicher Definitionen in Studien für die Gruppen, die von Rassismus betroffen sind, die Vergleichbarkeit der Datenlage zu Rassismus noch enorm eingeschränkt werde. Die Bezeichnungen variierten zwischen „Personen mit Zuwanderungs- oder Migrationsgeschichte“, „Einwander\*innen“ oder „Zuwander\*innen“ (vgl. Sachverständigenrat für Integration und Migration) und „Menschen mit und ohne Migrationsgeschichte“ oder „rassifizierte Personengruppen“ (vgl. Nationalen Diskriminierungs- und Rassismusmonitor (NaDiRa) des Deutschen Zentrums für Integrations- und Migrationsforschung).

Außerhalb und Gegenüber einschließt“ (Simmel 1992 [1908], S. 765). Das bedeutet, dass das Andere für das Eigene immer konstitutiv ist. Indem Distanz zu der anderen Gruppe hergestellt werden kann, wird die Zugehörigkeit zu der eigenen Gruppe bekräftigt. Birgit Rommelspacher (1995) hebt mit ihrem Terminus der „Dominanzkultur“ hervor, dass die Art und Weise, wie und von wem ausgehend Othering praktiziert wird, je nach Situation, historischem Kontext und den gesellschaftlichen Machtverhältnissen variieren kann. Die Entscheidung darüber, welche soziale Gruppe aufgrund welcher Merkmale als „anders“ markiert wird und wie diese Markierung erfolgt, hängt von den vorherrschenden gesellschaftlichen Machtverhältnissen ab (vgl. Rommelspacher 2002, S. 19). Personen oder Gruppen, die in der hegemonialen Position in der Gesellschaft(ssstruktur) sind, haben die Definitionsmacht, Menschen entlang kultureller oder ‚ethnischer‘ Merkmale zu markieren und sie stereotypisierend und essentialisierend auf diese festzuschreiben. In Gesellschaften, die von Dominanzverhältnissen geprägt sind, handelt es sich daher bei Othering-Praktiken nie nur um eine neutrale Unterscheidung, sondern vielmehr um eine Praxis asymmetrischer Markierung und Abgrenzung, um „Andere“ auch auszugrenzen und somit ihre Benachteiligung auch zu legitimieren.

## Soziale Repräsentationen und Diskurse

Bei den Bildern und Stereotypen, die in das gesellschaftlich *gültige Wissen* Eingang finden, auf dessen Grundlage Veränderungsprozesse stattfinden, stellen soziale Repräsentationen dar. Durch sie werden Zugehörigkeitsgrenzen gestärkt und gleichzeitig problematisiert (vgl. Broden/Mecheril 2007, S. 8). Sie sind „ein Bestandteil von gesellschaftlichen Bedeutungsmustern, die über Diskurse transportiert werden [...]. Diese Diskurse enthalten Bilder, die in vereinfachender Weise Vorstellungen von Phänomenen und Zusammenhängen oder von sozialen Gruppen (Ethnien/Völker, ‚Rassen‘, Nationen, soziale Klassen, Geschlechtergruppen) repräsentieren“ (Leiprecht 2001, S. 13 f.). Dieses über Repräsentationen transportierte Wissen hat eine orientierungs- und sinnstiftende Wirkung. Sie sind grundlegend für das alltägliche Verständnis und die Kommunikation in der Gesellschaft. Sie ermöglichen die Verständigung zwischen Menschen und erleichtern Dinge in ähnlicher Art und Weise zu interpretieren, indem sie „bestimmte Codes für den sozialen Austausch und zur Benennung und Klassifikation liefern“ (Leiprecht 2001, S. 7). Stuart Hall (2003) beschreibt soziale Repräsentationen als Teil eines sozialen Prozesses, in denen Bedeutungen *diskursiv* produziert werden, die im Alltag zum Tragen kommen (vgl. Hall 2003, S. 17). An Stabilität gewinnen Diskurse, indem das *diskursive Wissen* wiederholt, aktualisiert und „objektiviert“ wird (vgl. Blublitz 2003, S. 33). Die Wirkmächtigkeit von Diskursen zeigt sich darin, dass sie über Wissen machtvoll ‚Wahrheiten‘ produzieren und

transportieren, und somit die Wahrnehmung und Interpretation von sozialer Wirklichkeit beeinflussen. So können Diskurse auch als „Machtprägnante“ beschrieben werden (vgl. Bublitz 2003, S. 59): Zwischen Macht und Wissen besteht eine wechselseitige Bedingtheit. Auf der einen Seite wird in Machtverhältnissen Wissen hervorgebracht und auf der anderen Seite werden Machtverhältnisse durch Wissen (re-)produziert (vgl. Mecheril 2004, S. 44). Dieses reziproke Verhältnis von Macht und Wissen wird in Michel Foucaults Macht-Wissen-Komplex aufgegriffen (vgl. Foucault 1972). Der Zugang zum Diskurs ist dabei, wie schon bei der Praxis des Othering beschrieben wurde, nicht symmetrisch organisiert, sondern wird durch Dominanzverhältnisse bestimmt (vgl. Rommelspacher 1995). Daher haben nicht alle Akteur\*innen gleichermaßen Macht, soziale Repräsentationen entlang kultureller beziehungsweise ‚ethnischer‘ Differenzen diskursiv durchzusetzen und als gültiges Wissen sozialer Wirklichkeit zu etablieren. Um die Dynamiken von gesellschaftlicher Zugehörigkeit und Nicht-Zugehörigkeit sowie sozialer Hierarchien zu verstehen, ist es daher wichtig, soziale Repräsentationen und ihre Produzent\*innen zu untersuchen. Nur auf dieser Basis wird es auch möglich sein, Diskriminierung und Ausgrenzung zu bekämpfen und eine gerechtere und inklusivere Gesellschaft zu fördern.

## Postmigrantische Gesellschaftsanalyse

In den Sozialwissenschaften, spezifisch in der Migrations- und Integrationsforschung, wurde die Tatsache, dass Deutschland schon längst ein durch Einwanderung geprägtes Land ist, mit dem auch gesamtgesellschaftliche Veränderungsprozesse einhergehen, durch Paul Mecheril (2004) mit dem Konzept der „Migrationsgesellschaft“ aufgegriffen (vgl. dazu auch Broden/Mecheril 2007). Im Gegensatz zum Begriff „Einwanderung“ handelt es sich bei „Migration“ um einen analytischen Terminus, der breiter angelegt ist. Er beschreibt nicht nur die physische Bewegung von Menschen von einem Ort zum anderen, sondern befasst sich mit Veränderungsprozessen, die durch diese Bewegungen in der (Ziel-) Gesellschaft ausgelöst werden. Ein ähnlicher, aber sich vom Konzept der Migrationsgesellschaft auch unterscheidender theoretischer Begriffsentwurf für eine realistische und zeitgemäße Perspektive und Auseinandersetzung auf und mit Gesellschaften, die durch Migration und kulturelle Vielfalt beeinflusst sind, wurde u. a. von Naika Foroutan (2014; 2015a; 2015b; 2019) durch die „Postmigrantische Gesellschaft“<sup>7</sup> vorgelegt (vgl. auch Foroutan/Karakayali/Spielhaus

---

7 Der Begriff des Postmigrantischen stammt ursprünglich aus der Kunst- und Kulturszene und wurde 2008 von Shermin Langhoff, der damaligen Intendantin des Berliner Theaters Ballhaus Naunynstraße in Kreuzberg, verwendet, um einen Gegenentwurf zur diskursiven Dichotomisierung von „migrantischem“ und „nicht-migrantischem“ Theater zu leisten (siehe auch Donath 2011).

2018; Yıldız 2018; 2022) – auf den in diesem Beitrag im Folgenden auch rekurriert wird.<sup>8</sup> Durch den Präfix „post“ in postmigrantisch wird die Tatsache der Migration nicht als ein in der Vergangenheit liegendes Phänomen betrachtet – so ist sie auch nie abgeschlossen –, sondern eine Gesellschaftsbeschreibung ermöglicht, die durch die Erfahrung der Migration (mit-)strukturiert ist (vgl. Foroutan 2019). In beiden Perspektiven von Mecheril und Foroutan wird Migration somit im Gegensatz zu traditionellen Konzepten von Einwanderung, die oft von homogenen Zielgesellschaften und (assimilativen) Integrationsleistungen seitens der Zugewanderten und ihrer Nachkommen ausgehen, sowie Migration als temporäres Phänomen oder als Ausnahme verstehen, als integrales und strukturbildendes Merkmal moderner Gesellschaften verstanden, durch die sie fortwährend geprägt und beeinflusst wird (vgl. Foroutan 2016, S. 232). Vielfalt und Diversität werden in der Folge als Normalzustand angesehen – was sowohl mit Chancen als auch Herausforderungen für Gesellschaften einhergeht. Foroutan kennzeichnet eine postmigrantische Gesellschaft zudem durch eine zunehmende Hybridisierung und Pluralisierung von Lebenswirklichkeiten und Identitätskonstruktionen (vgl. Foroutan 2018, S. 269). Die für Identitätskonstruktionen häufig als exklusiv konstruierte Trennlinie der Migration wird in dieser Perspektive um weitere Diversitätsaspekte ergänzt. Ausgegangen wird von der Koexistenz vielfältiger und hybrider Identitätskonstruktionen, die es anzuerkennen gilt. In der postmigrantischen Gesellschaftsperspektive wird die Dichotomisierung zwischen „Migrant\*innen“ bzw. Menschen mit ‚Migrationshintergrund‘ und „Einheimischen“ aufgehoben und stattdessen die Vielfalt und Interaktion zwischen verschiedenen kulturellen<sup>9</sup> Gruppen betont. Ermöglicht werden in dieser Perspektive politische und gesellschaftliche Aushandlungen zu vielschichtigen und über den Grunddualismus migrantisch/nicht-migrantisch hinausgehende Zugehörigkeitsdiskurse. Gleichzeitig wird auf gesellschaftlich-struktureller Ebene in beiden Perspektiven von Mecheril und Foroutan für eine umfassende Gesellschaftsanalyse plädiert, in der neben ‚ethnisch‘ bzw. rassistisch

- 
- 8 Mecheril (2014) wiederum kritisiert den Ansatz des „Postmigrantischen“ in zweifacher Hinsicht: Zum einen sei er begrifflich irreführend, da er suggeriere, dass Migrationsphänomene der Vergangenheit angehörten. Zum anderen sei die Begriffswahl gefährlich, da mit ihm eine normative Botschaft transportiert werde, dass das Migrantische zu überwinden sei. Auch unterstreicht er, dass der Kampf gegen Defizitzuschreibungen und Integrationszwänge schon immer Teil der *migrationsgesellschaftlichen* Realität war. Mit dem Konzept der „Migrationsgesellschaft“ werde schon ermöglicht, soziale Phänomene und Kontexte zu verstehen, bei denen „die Überschreitung politischer und symbolischer Grenzen nationo-ethno-kultureller Zugehörigkeit durch Menschen, Artefakte und Praxisformen konstitutiv oder zumindest kennzeichnend ist.“ (Mecheril 2014, S. 111). Daher kritisiert er, dass der falsche Eindruck erweckt werde, dass diese Phänomene und angemessene Darstellungs- und Vertretungsformen erst mit der „postmigrantischen Wende“ relevant geworden wären.
- 9 Zum hier auch greifenden breiteren Verständnis von *Kultur* wird später im Beitrag ausführlicher eingegangen.

legitimierten auch ökonomische, geschlechtsspezifische und machtorientierte Ungleichheiten gleichermaßen in den Blick genommen werden. So tangieren durch Migration entstehende gesellschaftliche Transformationsprozesse nicht nur einzelne Bereiche wie die Arbeitsmarkt-, Bildungs- oder Wohnungspolitik. Migration hat Auswirkungen auf die gesamte Gesellschaftsstruktur und erfordert daher eine umfassende Gesellschaftspolitik (vgl. Foroutan 2015b, S. 216) anstatt einer (defizitorientierten) Nischenpolitik unter dem Vorzeichen der (einseitigen) Integration(sleistung) von Menschen mit ‚Migrationshintergrund‘.

## Teilhabe und Repräsentationsverhältnisse in Deutschland

Es ist ein Unterschied, ob – wie eingangs skizziert – eine quantitative Zustandsbeschreibung vorgenommen wird oder die tatsächlichen Veränderungen in der gesellschaftlichen Realität durch Migration betrachtet werden. Dabei ist als Erstes *der Umgang mit Diversität* ein Gradmesser dafür, ob sich ein Einwanderungsland erfolgreich auf den Weg zu einer postmigrantischen Gesellschaft begeben hat. Die vielfach zu beobachtende und auch wissenschaftlich zu messende emotionale Abwehrhaltung gegenüber einer sich wandelnden und diverser werdenden Gesellschaft, die sich unter anderem durch eine erhöhte Ablehnung der größten sich etablierenden religiösen Minderheitengruppe (den Muslim\*innen), aber auch der Intoleranz gegenüber weiteren als „anders“ wahrgenommenen Menschen in kultureller, religiöser, nationaler oder sexueller Hinsicht zeigt, spricht eher gegen eine gelungene Transformation. Bezeichnet wird diese ablehnende Haltung gegenüber einer diversen gesellschaftlichen Zusammensetzung in der Forschung je nach theoretischem Kontext als „Etabliertenvorrechte“ (Zick/Küpper/Hövermann 2011), „antimuslimischen“ (Attia 2009; 2015; Shooman 2014) „Rassismus“ (u.a. Hall 1992) oder „Fremdenfeindlichkeit“ (Decker/Brähler/Kiess 2012). Neben dem Umgang mit Diversität ist als Zweites auch *der Grad von Partizipation(ssmöglichkeiten)* von Menschen mit ‚Migrationshintergrund‘ ein wichtiger Indikator für die Normalisierung einer durch Migration geprägten Gesellschaft. Eine Untersuchung des Sachverständigenrats deutscher Stiftungen für Integration und Migration im Auftrag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes im Jahr 2012 (vgl. ADS 2012) zeigt, dass etwa 25 Prozent der Befragten mit ‚Migrationshintergrund‘ Diskriminierungserfahrungen auf dem Arbeitsmarkt oder im Bildungssystem gemacht haben (vgl. spezifisch zu rassistischer Diskriminierung den Lagebericht der Bundesregierung 2023). Ähnliche benachteiligende Erfahrungen wurden auch in anderen Alltagsbereichen wie der Wohnungssuche oder dem Zugang zu Veranstaltungen wie Clubs genannt (siehe Beutke/Kotzur 2015). Zwar muss subjektiv wahrgenommene Diskriminierung nicht zwangsläufig eine rechtlich erfassbare Diskriminierung widerspiegeln, aber dennoch kann sie reale Auswirkungen auf die Betroffenen haben (vgl. Thomas-Theorem,

Thomas/Thomas 1928). Menschen werden in ihren Wahrnehmungen und Interpretationen von subjektiven Situationsdefinitionen geleitet, die einen (negativen) Einfluss auf ihr Wohlbefinden (vgl. Schmitt et al. 2014) und Identitätsentwicklung (Skrobanek 2009) haben, sowie auf ihre Einstellungen und Verhaltensweisen und somit auch auf ihre Lebensentwürfe und -verläufe. Die *öffentliche Darstellung, sowie politische und soziale Repräsentation* unterschiedlicher sozialer Gruppen und kultureller Lebensweisen in verschiedenen gesellschaftlichen Teilbereichen sind ein dritter Indikator für eine gelungene Transformation zu einer postmigrantischen Gesellschaftsrealität. Obwohl Eingewanderte und ihre Nachkommen zunehmend versuchen, das kollektive Narrativ mitzugestalten, gibt es gegenwärtig noch ein erhebliches Ungleichgewicht in ihrer Repräsentation in zentralen gesellschaftlichen Teilbereichen. Trotz ihres Bevölkerungsanteils von fast 30 Prozent sind sie im öffentlichen Dienst auf Bundes- und Landesebene nur selten anzutreffen. Zwar ist ihr Anteil von 2009 bis 2019 von 7,6 Prozent auf 11,8 Prozent auf der Bundesebene gestiegen, es bleibt aber noch ein erhebliches Potenzial ungenutzt im Vergleich zu ihrem Anteil an der Gesamtbevölkerung (vgl. Ette/Weinmann/Straub 2022). Ähnlich verhält es sich auf Landesebene, wo der Anteil der Beschäftigten mit ‚Migrationshintergrund‘ bei 12,5 Prozent liegt (vgl. dbb Magazin 2022, S. 16). Dieser niedrige Anteil zeigt sich auch in anderen Bereichen wie dem Journalismus. Laut einer repräsentativen Studie von 2009 hatten nur ein Prozent der Journalist\*innen in deutschen Tageszeitungen einen ‚Migrationshintergrund‘ (vgl. Geißler/Enders/Reuter 2009). Eine nicht-repräsentative Studie von 2016 ergab, dass der Anteil der Journalist\*innen mit ‚Migrationshintergrund‘ in Deutschland nicht über vier bis fünf Prozent lag (vgl. Pöttker/Kiesewetter/Reuter 2016, S. 15). In den Stadträten deutscher Städte wiesen lediglich vier Prozent einen ‚Migrationshintergrund‘ auf (vgl. Schönwalder/Sinanoğlu/Volkert 2011). Nach einer Studie von Citizens for Europe sind in den dreißig größten Stiftungen nur vier Prozent der Führungspositionen von Menschen mit ‚Migrationshintergrund‘ besetzt (vgl. Migazin 2014).<sup>10</sup> Im Jahr 2021 hatten – im Vergleich zu etwa 39 Prozent ihrer Schüler\*innen – schätzungsweise nur etwa 13 Prozent<sup>11</sup> der Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen einen ‚Migrationshintergrund‘ (vgl. Mediendienst Integration 2022). Auch in der Arbeitsmarktinintegration von Hochausgebildeten zeigen sich noch deutliche Unterschiede: Während Hochschulabsolvent\*innen mit Geburtsort Deutschland zu 91 Prozent einer Beschäftigung nachgehen, liegt die Beschäftigungsquote bei Migrant\*innen um 13 Prozent niedriger (vgl. OECD 2018). Im OECD-Bericht wird dies auf sprachliche Barrieren und die nicht ausreichende Anerkennung der Qualifikationen und Berufserfahrungen der Zugewanderten zurückgeführt. Es

---

10 In der Studie „Vielfalt entscheidet – Diversity in Leadership“ wurde die „kulturelle Vielfalt“ in 270 deutschen Stiftungen untersucht.

11 Wobei etwa 70 Prozent von diesen die deutsche Staatsangehörigkeit besaßen.

wird aber auch auf weitere diskriminierende Strukturen in der Suche nach Arbeit hingewiesen (ebd.). Die Repräsentation von Menschen mit ‚Migrationshintergrund‘ kann auch in ihrer Beteiligung an politischen Entscheidungsprozessen, einschließlich der Übernahme von politischen Ämtern und Mandaten gemessen werden. Nach einer aktuellen Expertise von Wüst und Bergmann (2023) haben nur 83 Abgeordnete (11,3 Prozent) im Bundestag und lediglich 136 Abgeordnete (7,2 Prozent) in den Landesparlamenten einen ‚Migrationshintergrund‘, obgleich ihr Anteil kontinuierlich ansteigt (vgl. Wüst/Bergmann 2023).<sup>12</sup>

Die beschriebenen ungleichen Partizipationsmöglichkeiten und Repräsentationsverhältnisse in verschiedenen gesellschaftlichen Teilbereichen deuten darauf hin, dass die Inklusion von Personen mit ‚Migrationshintergrund‘ in Deutschland noch nicht vollständig realisiert wurde. Im weiteren Verlauf wird dieses Ungleichgewicht am Beispiel des Bildungssystems genauer betrachtet.

### **Das Bildungssystem als (Reproduktions-)Ort sozialer Ungleichheiten, gesellschaftlicher Zugehörigkeiten und Grenzziehungen**

Die Bildungsexpansion der 1960er Jahre wurde mit der Idee verknüpft, jedem Kind unabhängig von seiner Herkunft Zugang zu Bildung und somit zu besseren Lebensperspektiven zu ermöglichen. Dies sollte langfristig auch zu einer Verringerung sozialer und ‚ethnisch‘ bedingter Bildungsunterschiede führen (vgl. Geißler 2008, S. 286). Jedoch war das Ergebnis dieser breit angelegten Bildungsoffensive insgesamt enttäuschend<sup>13</sup>: Obwohl sich die Bildungssituation für alle sozialen Schichten insgesamt verbesserte, blieben die Chancenunterschiede zwischen den Schichten unverändert (vgl. Vester et al. 2001). Rainer Geißler (2012) spricht daher auch von der „Illusion der Chancengleichheit“ (Geißler 2012, S. 194). Wir fühlen uns zwar als Gesellschaft normativ zur Chancengleichheit verpflichtet, aber umgesetzt ist sie, wie schon in anderen Gesellschaftsbereichen beschrieben, auch bei Weitem noch nicht im Bildungsbereich. Trotz unzähliger und wiederkehrender politischer Erklärungen und kostenaufwendiger Bemühungen, Maßnahmen zur Kompensation zu ergreifen, bestehen nach wie vor erhebliche Defizite in der Chancengleichheit im Bildungssystem (vgl. Radtke

---

12 So hat sich die Abgeordnetenzahl von Menschen mit ‚Migrationshintergrund‘ zwischen 2006 und 2011 von 54 auf 110 verdoppelt und ist zwischen 2016 und 2021 um 60 Prozent, von 137 auf 219 Abgeordnete insgesamt, angestiegen (vgl. Wüst/Bergmann 2023, S. 3).

13 Aladin El-Mafaalani (2011) weist darauf hin, dass es paradoxerweise trotz der politischen Unterstützung und Wertschätzung von Bildung und Bildungsabschlüssen im Rahmen der Bildungsexpansion sogar zu einer „relativen Entwertung“ von Bildung gekommen ist (El-Mafaalani 2011, S. 74) und eben nicht dazu beigetragen hat, Bildungsgerechtigkeit auszuweiten.

2004, S. 151 f.). Zahlreiche Studien legen nahe, dass Schulen und Kitas in Deutschland Orte sind, an denen Ungleichheiten und soziale Ausschlussmechanismen fortgesetzt werden (vgl. Hormel 2007, S. 129; Bostancı/Biel/Neuhäuser 2022).<sup>14</sup> Im zweiten Staatenbericht des Kinderrechtsausschusses der Vereinten Nationen wurde Deutschland aufgrund der „De-facto-Diskriminierung von ausländischen oder Minderheiten angehörenden Kindern“ (Motakef 2006, S. 25) schon 2004 deutlich kritisiert.

## Ungleiche Bildungschancen

Die Chance eines Kindes, einen höheren Bildungsabschluss als die (Fach-)Hochschulreife oder einen Hochschulabschluss zu erreichen, hängt in Deutschland stark von der sozialen Lage seiner Familie ab (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S. 52). Die Ergebnisse sowohl der PISA-Studien als auch anderer internationaler Schulleistungsuntersuchungen wie IGLU (vgl. Bos et al. 2003) und TIMMS (vgl. Bonsen/Frey/Bos 2008) bestätigen wiederholt die Existenz von Bildungsungleichheiten in Deutschland, die sich über soziale Schichten und ‚ethnische‘ Hintergründe hinweg erstrecken. Für Kinder aus privilegierten Familien ist z. B. die Wahrscheinlichkeit, ein Gymnasium zu besuchen, deutlich höher – und dies unabhängig von ihren individuellen Leistungen (vgl. Ditton/Krüskens/Schauenberg 2005). Es scheinen auch diskriminierende Praktiken wie unterschiedliche Bewertungskriterien und selektives Beratungs- und Empfehlungsverhalten (vgl. Imdorf 2011, S. 226) seitens der Lehrkräfte zu greifen. Obwohl bei Schullaufbahnempfehlungen allein leistungsbezogene Kriterien relevant sein sollten, wird immer wieder in Studien (wie z. B. IGLU) nachgewiesen, dass familiäre Hintergrundmerkmale eines Kindes (soziale und ‚ethnische‘ Herkunft) ungerechterweise eine Rolle bei Lehrkräften spielen (vgl. Ditton 2007; Gomolla und Radtke 2002; Arnold et al. 2007; Klein 2023). Internationale Untersuchungen legen zudem nahe, dass die sozialen und ‚ethnischen‘ Bildungsunterschiede in Deutschland auch durch institutionelle Faktoren bedingt sind (vgl. Baumert/Schümer 2001). Die Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit

---

14 Einschränkend ist hervorzuheben, dass im Unterschied zu älteren in aktuellen Studien umstritten ist, ob es bei der Leistungsbeurteilung in Schulen zum Effekt der ‚ethnischen‘ Diskriminierung kommt und für welche Teilgruppen er konkret zutrifft (vgl. Diehl/Fick 2012; Kirsten 2006; Scherr/Niermann 2012). Wenn der Einfluss der sozialen Herkunft kontrolliert werde, „verschwindet“ nach diesen Studien der Effekt des ‚Migrationshintergrunds‘ auf den schulischen Bildungserfolg nahezu vollständig. Problematisch ist allerdings an diesen Studien, dass von Leistungsunterschieden ausgegangen wird, die zu einem bestimmten Zeitpunkt schon vorhanden sind. In diesen individualtheoretisch ausgerichteten Studien wird vernachlässigt, dass Kinder und Jugendliche mit ‚Migrationshintergrund‘ schon beim Eintritt in das Bildungssystem durch die vorherrschenden *Normalitätsvorstellungen* – auf die im Beitrag noch eingegangen wird – benachteiligt in ihre Bildungslaufbahnen starten.

„Migrationshintergrund‘ geschieht also nicht intendiert oder mit böser Absicht durch eine einzelne Person, sondern entlang von „normalen“ „formalen Rechten, etablierten Strukturen, eingeschliffenen Gewohnheiten, etablierten Wertvorstellungen und bewährten Handlungsmaximen“ (Gomolla/Radtke 2009, S. 18) des Bildungssystems und ihren Organisationen selbst. Und trotz des allgemeinen Trends zur höheren Qualifikation der Bevölkerung in den letzten zehn Jahren bleiben nach wie vor deutliche Unterschiede im Bildungsniveau von Menschen mit und ohne ‚Migrationshintergrund‘ bestehen (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S. 83). Dabei ist hervorzuheben, dass nicht der Migrationsstatus an sich die Ursache für Bildungsrisiken ist, sondern die sozioökonomischen Belastungen, die in dieser Bevölkerungsgruppe kumulativ auftreten (vgl. ebd.). Der Anteil der Erwachsenen in der Bevölkerung mit ‚Migrationshintergrund‘ ohne beruflichen Abschluss oder Hochschulreife ist fast viermal so hoch (29 Prozent) als in der Bevölkerung ohne ‚Migrationshintergrund‘ (8 Prozent) (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S. 6). Da der Anteil der Bevölkerung mit ‚Migrationshintergrund‘ aber stetig steigt, insbesondere bei Kindern, wird es zukünftig die zentrale Herausforderung im Streben für Chancengleichheit im Bildungssystem in Deutschland sein, auch ihre Startbedingungen zu verbessern – und dies bereits in der fröhkindlichen Bildung.

### **Das normierende Bildungssystem: Von der Kita bis zur Hochschule**

Die heterogene Zusammensetzung von Kindern und Jugendlichen wird im Bildungssystem immer noch nicht als Normalzustand angenommen (vgl. Kalpaka 2010). In seinen Institutionen, einschließlich des fröhkindlichen Bildungsreichs ist nach wie vor eine mononationale, monolinguale und monokulturelle Ausrichtung vorherrschend (vgl. Krüger-Potratz 2005, S. 18). Anstatt inklusive Maßnahmen zu ergreifen, werden die heterogenen und zunehmend mehrsprachig sozialisierten Kinder und Jugendlichen nach wie vor homogenisiert und nach einheitlichen Standards selektiert. Die pädagogischen Entwicklungen und Maßnahmen der letzten vierzig Jahre in Deutschland zielen nicht darauf ab, die reale „sprachlich-kulturelle Pluralität“ der Kinder und Jugendlichen zu bewahren und zu fördern (vgl. Krüger-Potratz 2005, S. 15). Vielmehr handele es sich bei diesen um „Instrumente“ zur sprachlichen und kulturellen Homogenisierung und Assimilation“ (ebd.). Das dahinterliegende Verständnis von Kultur ist ein statisches und dichotomisierendes. Es basiert auf der philosophischen Denktradition von Johann Gottfried Herder (1744–1803), in der nicht mehr Individuen, sondern nur Mitglieder einer vermeintlich homogenen kulturellen Gruppe wahrgenommen werden. Andreas Reckwitz (2004) greift dieses Verständnis von Kultur in seinem „totalitätsorientierten Kulturbegriff“ (vgl. Reckwitz 2004, S. 8) auf und problematisiert, dass „Kulturen als Lebensformen an einzelne ‚Kollektivsubjekte‘ – Völker, Ethnien, Nationen, Kulturreiche –, damit an Gemeinschaften

# Das Praxisfeld Kita: Ein Plädoyer für einen Dialog der kritischen Migrationsforschung und kritischen Kindheitswissenschaften aus einer postmigrantischen Perspektive

Seyran Bostancı

Migrationsforschung und Kindheitswissenschaften weisen in Bezug auf das Wirken von gesellschaftlichen Machtverhältnissen im Erleben von Kindheit(en) Lücken auf, welche eine umfassende Gesellschaftsanalyse erschweren. In der Migrationsforschung wird die Perspektive der Kindheit(en)<sup>1</sup> häufig vernachlässigt. Kinder werden oftmals lediglich als Anhängsel (vgl. Orellana et al. 2001) oder sogenannte „left-behinds“ ihrer Familien betrachtet, ohne ihre Eigenständigkeit und ihre besonderen kindspezifischen Bedürfnisse angemessen zu berücksichtigen (vgl. Berthold 2014, S. 10). Stattdessen werden Kinder oft als homogene Gruppe betrachtet, ungeachtet ihrer differenzierten gesellschaftlichen Positionierungen hinsichtlich Faktoren wie Klasse, Geschlecht oder Race. Andererseits werden in den Kindheitswissenschaften häufig gesellschaftliche Macht- und Herrschaftsverhältnisse wie Rassismus ignoriert.

Diese fehlenden Perspektiven sollten besonders in Anbetracht der Tatsache, dass etwas mehr als 40 % der unter fünf Jährigen in Deutschland einen Migrationshintergrund<sup>2</sup> (vgl. Destatis 2023) und immer mehr Kinder eine Fluchtbioografie haben<sup>3</sup>, berücksichtigt werden. Es besteht daher die dringende Notwendigkeit, Theorien und Ansätze zu entwickeln, die aus einer kindzentrierten

- 
- 1 In diesem Artikel wird im Plural über Kindheit(en) gesprochen, um die multiplen Lebenswelten und gesellschaftlichen Positionierungen von Kindern zu verdeutlichen.
  - 2 Die Kategorie Migrationshintergrund stellt eine statistische Größe dar, um Menschen, die nach Deutschland eingewandert sind und/oder ihre Nachkommen zu erfassen. In diesem Artikel wird der Begriff „Migrationshintergrund“ als Hilfskonstrukt genutzt, da in Deutschland bisher keine etablierte statistische Kategorie Rassismuserfahrungen erfassen kann. Die Nutzung dieser Kategorie birgt allerdings die Gefahr, die Stigmatisierung und Kulturalisierung eben dieser Gruppe zu verstärken. Wichtig ist zudem, rassismuserfahrene Menschen nicht mit dieser Kategorisierung gleichzusetzen. Zahlreiche rassistisch markierte Personen haben keinerlei „Migrationshintergrund“ und vice versa (siehe in diesem Band dazu ausführlicher İkiz-Akinci/Foroutan (2023)).
  - 3 Im Jahr 2022 wurden 81.232 Anträge auf Asyl von Kindern zwischen 0–15 Jahren gestellt, davon waren 54,4 % von Kindern unter 5 Jahren (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2023).

und diversitätsbewussten<sup>4</sup> Perspektive migrationsspezifische Phänomene und Diskriminierungsprozesse im Erleben von Kindheiten einbeziehen.

Kitas, als zentrale Institutionen des (frühkindlichen) Bildungssystems, leiden besonders unter diesen fehlenden Perspektiven. Benötigt werden Transformationen, damit Kitas diskriminierende Strukturen erkennen und sich auf den Weg zu diskriminierungsarmen Organisationen begeben können. Allerdings besteht ein Mangel an professionellen und etablierten Handlungsstrategien, um angemessen mit der vorhandenen Diversität in Kindertageseinrichtungen umzugehen (vgl. Mai 2020). Die Ursachen hierfür sind vielfältig. Eine davon liegt darin, dass eine genormte Vorstellung von Kindheit als Leitbild fungiert, die *weiß*<sup>5</sup>, westlich geprägt, christlich und ohne Behinderung ist (vgl. Butler et al. 2019; Amirpur und Doğmuş 2022). Alles, was von dieser Norm abweicht, wird als Defizit betrachtet. Die Auseinandersetzung mit Inklusion und Diversität wird von den Akteur\*innen oft als belastende Zusatzaufgabe begriffen und nicht als integraler Bestandteil der pädagogischen Arbeit (vgl. Mai 2020).

Vor diesem Hintergrund wird in diesem Beitrag für einen interdisziplinären Theoriedialog zwischen der kritischen Migrationsforschung<sup>6</sup> und den kritischen Kindheitswissenschaften<sup>7</sup> plädiert. Dieser Artikel beleuchtet daher die komplexen Zusammenhänge zwischen den genannten Forschungstraditionen. Um die theoretischen Überlegungen zu exemplifizieren, werden zur Verdeutlichung Rückgriffe auf empirischen Studien der Autorin genommen<sup>8</sup>. Die Verschränkung

---

4 Diversitätsbewusstsein bedeutet, die Anerkennung und das Bewusstsein dafür zu entwickeln, dass unsere Gesellschaft von sozialen Machtstrukturen durchzogen ist. Diese Machtverhältnisse führen zu unterschiedlichen Bewertungen, Hierarchisierungen und Zugängen von sozialen Gruppen. Diversitätsbewusstsein beschreibt den Prozess des Erkennens und Überwindens von diskriminierenden Denk- und Verhaltensweisen sowie Zugängen, mit dem Ziel, eine gerechtere und inklusivere Gesellschaft zu schaffen.

5 In diesem Artikel werden „*weiß*“ und „*Schwarz*“ als politische Begriffe genutzt. „*Schwarz*“ und „*People of Color*“ (BPoC) sind Selbstbezeichnungen, während „*weiß*“ antagonistisch als Bezeichnung für privilegierte Positionen, wobei „*weiß*“ klein, „*Schwarz*“ großgeschrieben wird. Diese Begriffe beschreiben soziale Positionen in einer rassistisch geprägten Gesellschaft (Eggers u. a. 2009).

6 In diesem Artikel wird auf die kritische Migrationsforschung rekurriert, die sich um die 90er Jahre als Gegenbewegung zur klassischen Migrationsforschung formiert hat, da sich letztere – die klassische – zunehmend zu einer Integrationsforschung entwickelt hat.

7 Die Critical Childhood Studies, hier im Artikel als Kritische Kindheitswissenschaften übersetzt, sind aus einer Kritik vor allem an entwicklungspsychologischen Ansätzen entstanden. Vertreter\*innen der kritischen Kindheitswissenschaften kritisieren Ansätze, dass die Entwicklungspsychologie Kinder entsprechend einer adultistischen Logik zu sehr als passive Subjekte aufgefasst habe (Honig 2009).

8 In dieser Arbeit werden zur Exemplifizierung Rückgriffe auf empirische Erkenntnisse der Studie (Bostancı 2021): „Bildung – Diskriminierung – Inklusion. Transformationsprozesse in postmigrantischen Gesellschaften“ sowie Daten, die im Rahmen des von zwei Teilprojekten des Nationalen Diskriminierungs- und Rassismusmonitor am Deutschen Zentrum für

beider Forschungsfelder ermöglicht eine umfassende Betrachtung von gesellschaftlichen Machtverhältnissen im Kontext von Kindheit und Migration. Dabei wird aufgezeigt, wie Kinder in der Migrationsforschung oft marginalisiert und in den Kindheitswissenschaften Machtstrukturen wie Rassismus vernachlässigt werden. Auch wird in diesem Artikel analysiert, wie diese Machtverhältnisse, vor allem die Intersektion von Adultismus und Rassismus Kitas als zentrale institutionelle Räume von Kindheit(en) strukturieren und folglich das Erleben von Kindheit(en) in postmigrantischen Gesellschaften prägen. Zudem werden Methoden und Ansätze diskutiert, mit denen migrationsbedingter Vielfalt und Adultismus diskriminierungskritisch in der Praxis begegnet werden kann.

## **1. Postmigrantische Gesellschaftsanalyse und Kritische Migrationsforschung**

Die Migrationsforschung hat sich seit den 1990er Jahren zunehmend mit Fragen der sozialen Teilhabe und weniger mit Fragen der klassischen Integration befasst. Im Fokus stehen dadurch die strukturellen Ursachen von Ein- und Ausschlüssen. Ziel der Migrationsforschung ist es, mit ihren Theorien und empirischen Erkenntnissen zum Abbau dieser Strukturen beizutragen und dadurch die Anerkennung und vollumfängliche Teilhabe von Menschen mit „Migrationshintergrund“ zu fördern.

Die kritische Migrationsforschung hat sich um die 1990er Jahre als Gegenbewegung zur klassischen Migrationsforschung etabliert, da sich letztere zunehmend zu einer Integrationsforschung entwickelte, der es primär um die Anpassung(sleistung) der Menschen mit Migrationshintergrund ging. Integration wurde und wird hier als „Bringschuld“ der Menschen mit Migrationshintergrund aufgefasst und nicht als gesamtgesellschaftliche Aufgabe (siehe beispielhaft Mercheril et. al. 2013). In der Kritik stand auch die mit dieser Forschungsprogrammatik einhergehende Essentialisierung von Menschen mit Migrationshintergrund auf deren Herkunft sowie der defizitäre Blick auf ihre sogenannte „Kultur“. Daraüber hinaus wurde die den Assimilationstheorien inhärente Konstruktion von Kultur als starre Entität verworfen.

In Abgrenzung dazu stellt die kritische Migrationsforschung Fragen von sozialer Ungleichheit, Diskriminierung und Rassismus in den Vordergrund ihrer Analysen. Sie hat zum Ziel migrationsbedingte Ungleichheiten zu de-individuallisieren und denaturalisieren. Dies erreicht sie, indem Kritik am Eurozentrismus formuliert wird, Othering- bzw. Veränderungsprozesse (vgl. Hall 1994; Said 1978) dekonstruiert und sich als engagierte Public Science versteht, die strukturelle Bedingungen von Partizipation sowie In- und Exklusionsprozesse in den

Blick nimmt. Dabei werden Otheringprozesse als integraler Bestandteil einer von Rassismus durchzogenen Gesellschaft begriffen, in denen einzelne Gesellschaftsmitglieder in einer „Wir- und die Anderen“ Dichotomie hierarchisiert und abgewertet werden. Rassismus als gesellschaftliches Strukturprinzip (Hall 1989; Essed 1991) führt dazu, dass von Rassismus betroffenen Gruppen der Zugang zu gesellschaftlich relevanten Ressourcen, wie Bildung, Gesundheit, Wohnung etc. erschwert und sogar verwehrt werden. Er reguliert somit die gesellschaftliche Ordnung und die damit einhergehenden Positionen im sozialen Gefüge. Diese Prozesse werden von der kritischen Migrationsforschung nicht ausschließlich auf individuelle, intendierte Handlungen, Vorurteile oder Stereotype zurückgeführt, sondern manifestieren sich auf allen Ebenen des gesellschaftlichen Zusammenlebens (vgl. Allport 1954). Auch in Bildungseinrichtungen, wie in Kitas können sich Rassismen einschreiben und als Alltagsphänomene und in institutionalisierter Form auftreten. Institutioneller Rassismus wirkt durch rassistische Wissensbestände, alltägliche Handlungsroutinen und institutionalisierte Praktiken (vgl. Benokraitis/Feagin 1977; Gomolla/Radtke 2009). Er ist nicht statisch, sondern wandelbar und zeigt sich unter anderem in Nicht-Repräsentationen. Die institutionelle Dimension des Rassismus fungiert als Scharnier zwischen individueller und struktureller Ebene: hier verbinden sich Handlungen mit gesellschaftlichen Strukturen der postmigrantischen Gesellschaft.

Das Konzept der Intersektionalität (vzL Crenshaw 1989) ist dabei ein wichtiges Analysetool, um sowohl Verschränkungen verschiedener Diversitätsdimensionen als auch Mehrfachdiskriminierungen im Erleben von migrationsbedingter Ungleichheit erfassen zu können.

Die Analyse der postmigrantischen Gesellschaft trägt dazu bei, strukturelle Bedingungen jenseits des rein Migrantischen zu erkennen und institutionalisierte Formen der Diskriminierung in den Fokus der Betrachtung zu rücken, die inhärent für eine postmigrantische Gesellschaft sind (vgl. Foroutan 2018; Yıldız und Hill 2015). Nach Foroutan meint das Präfix post nicht das Ende der Migration, sondern, dass die Gesellschaft durch die Migration in Vergangenheit und Gegenwart geprägt und beeinflusst wurde und wird, und dies auch in Zukunft so sein wird. Der Fokus liegt auf den sozialen und politischen Transformationen, die infolge von Migration in der Gesellschaft auftreten. Diese Transformationen können zu Konflikten führen (vgl. Foroutan 2015, S. 216). Solche Konfliktlinien und Spannungsverhältnisse finden auch Einzug in das Handlungsfeld Kita. Es gibt beispielhafte Kitas, die sich darum bemühen, inklusive Praktiken in ihrer pädagogischen Arbeit zu etablieren. Manche tun dies, indem sie beispielsweise Weiterbildungsmaßnahmen auf den Weg bringen, um institutionalisierte Verfahren zu etablieren, die gegen Diskriminierung und für Inklusion wirken. Andererseits bemühen sich einige, Praktiken zu etablieren, die die (Re-)Produktion von Stereotypen einschränken. Ein Beispiel dafür findet sich in der Organisation des Faschingsfestes in einer Hamburger Kita. In dieser Einrichtung wurde den