

Bettina Fritzsche, Natascha Khakpour,
Christine Riegel, Miriam Scheffold,
Stephanie Warkentin (Hg.)

BILDUNG IM KONTEXT VON FLUCHT UND MIGRATION

Subjektbezogene und machtkritische
Perspektiven

[transcript] Pädagogik

Bettina Fritzsche, Natascha Khakpour, Christine Riegel, Miriam Scheffold,
Stephanie Warkentin (Hg.)
Bildung im Kontext von Flucht und Migration

Editorial

Bildung und Erziehung sind – trotz wechselnder Problemlagen – ein konstantes Thema in Wissenschaft und Öffentlichkeit. Die Erziehungswissenschaft erweist sich in dieser Situation zugleich als Adressat, Stimulanz und Sensorium verschiedenster Debatten, die ins Zentrum sozialwissenschaftlicher und gesellschaftspolitischer Fragen zielen. Die Reihe Pädagogik stellt einen editorischen Ort zur Verfügung, an dem innovative Perspektiven auf aktuelle Fragen zu Bildung und Erziehung verhandelt werden.

Bettina Fritzsche arbeitet als Professorin für allgemeine Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt qualitative Forschungsmethoden an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Ihre Forschungsschwerpunkte sind rekonstruktive Sozialforschung, Ethnographie, vergleichende Forschung, Geschlechterforschung, Differenz und Ungleichheit sowie Wissen und Übersetzung.

Natascha Khakpour arbeitet als Professorin für Urban Diversity Education an der Pädagogischen Hochschule Wien. Sie war unter anderem als Koordinatorin der Nachwuchsgruppe »Gelingensbedingungen rassismussensibler Lehrer*innenbildung« an der Universität Bielefeld beschäftigt. Ihre Forschungsinteressen umfassen u.a. Sprach- und Sprechverhältnisse, rassismustheoretische und postkoloniale Perspektiven sowie gesellschaftstheoretisch informierte Methodologien.

Christine Riegel (Prof. Dr. habil.) arbeitet als Professorin für Sozialpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Ihre Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte sind Migrations-, Familien- und Intersektionalitätsforschung, Differenz und soziale Ungleichheit in Bildung und Sozialer Arbeit sowie Normativitäts- und Diskriminierungskritik.

Miriam Scheffold (M.Ed.) arbeitet als akademische Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaften der Pädagogischen Hochschule Freiburg und promoviert im Rahmen der ehemaligen Nachwuchsforschungsgruppe »Bildungskontexte und (Aus-)Bildungswege von jungen Geflüchteten im Spannungsfeld von Ein- und Ausgrenzung« der Hans-Böckler-Stiftung. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Flucht* Migrationsforschung, Intersektionalität, Bildungsungleichheiten und sprachliche Bildung.

Stephanie Warkentin (M.A.) ist Doktorandin an der Pädagogischen Hochschule Freiburg und ehemalige Promotionsstipendiatin der Hans-Böckler-Stiftung in der Nachwuchsforschungsgruppe »Bildungskontexte und (Aus-)Bildungswege von jungen Geflüchteten im Spannungsfeld von Ein- und Ausgrenzung«. Ihre Forschungsschwerpunkte sind kritische Migrations- und Fluchtforschung, Theorien sozialer Praktiken, Subjektivierungstheorien sowie qualitative und ethnographische Forschung.

Bettina Fritzsche, Natascha Khakpour, Christine Riegel, Miriam Scheffold,
Stephanie Warkentin (Hg.)

Bildung im Kontext von Flucht und Migration

Subjektbezogene und machtkritische Perspektiven

[transcript]

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <https://dnb.dnb.de/> abrufbar.



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Lizenz (BY-NC-ND). Diese Lizenz erlaubt die private Nutzung, gestattet aber keine Bearbeitung und keine kommerzielle Nutzung.

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Um Genehmigungen für Adaptionen, Übersetzungen, Derivate oder Wiederverwendung zu kommerziellen Zwecken einzuholen, wenden Sie sich bitte an rights@transcript-publishing.com

Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z.B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

Erschienen 2024 im transcript Verlag, Bielefeld

© **Bettina Fritzsche, Natascha Khakpour, Christine Riegel, Miriam Scheffold, Stephanie Warkentin (Hg.)**

Umschlaggestaltung: Maria Arndt, Bielefeld

Lektorat: Nancy Grochol, Lektorat Argwohn

Druck: Majuskel Medienproduktion GmbH, Wetzlar

<https://doi.org/10.14361/9783839463116>

Print-ISBN: 978-3-8376-6311-2

PDF-ISBN: 978-3-8394-6311-6

Buchreihen-ISSN: 2703-1047

Buchreihen-eISSN: 2703-1055

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

Inhalt

Einleitung

Bettina Fritzsche, Natascha Khakpour, Miriam Scheffold, Stephanie Warkentin 9

Theoretische und methodologische Perspektiven

Hegemony, Education and Flight

Gramscian Overtures

Peter Mayo 23

Kritische Gesellschaftstheorie in der Flucht- und Migrationsforschung

Fabian Georgi 35

Probleme und Perspektiven der Flucht- und Flüchtlingsforschung

Albert Scherr 49

Grounded Theories in der Flucht- und Migrationsforschung

Methodologische Überlegungen zu machtkritischen Analysen aus einer
erziehungswissenschaftlichen Perspektive

Fenna tom Dieck und Lisa Rosen 65

(Bildungs-)Biographien im Kontext von Flucht*Migration

»Ich will nicht jetzt weinen, aber ja, alles ist für Pass.«

Effekte migrationsgesellschaftlicher Verhältnisse auf Bildungswege
junger geflüchteter Frauen

Miriam Scheffold 83

»Okay, fuck it, I don't want anymore.«

(Nicht-)Sprechen über Profession und Flucht

Lisa Gulich 97

Sprache(n) und Übersetzungspraktiken in (non)formalen Bildungssettings

»Seht, wie sie gelernt hat.«

Zur schulischen Mikropraktik des Lobens im Licht hegemonialer Verhältnisse

Natascha Khakpour 113

Dolmetschen oder Kultur erklären?

Grenzziehungen und Positionierungen in einer Schulung für ehrenamtliche

»Kulturdolmetscher« mit Migrationshintergrund

Fenna La Gro 127

Sprachliche Perfektion als Norm professionellen Handelns

Ioanna Lialiou, Carolin Rotter und Nicolle Pfaff 139

Beschulungspraktiken zwischen Einbezug und Ausgrenzung

Die Gestaltung schulischer Übergänge für neu zugewanderte Jugendliche

Zwischen Responsibilisierungen und individueller Handlungsfähigkeit

Stephanie Warkentin 159

Vorbereitungsklasse als komplexe Übergangssituation

Situationsanalytische Überlegungen einer relationalen Migrationsforschung

Anna Cornelia Reinhardt 175

Bildung und Vulnerabilität

Empirische Studien zu schulischer Segregation

Cristina Diz Muñoz und Juliane Engel 191

Intersektionale Zugänge als Forschungs- und Praxisperspektive

(De-)Thematisierungsweisen von Bildungsausschlüssen an der Grenze zur EU

Oder: Zum Schweigen über Rassismus im europäischen Grenzregime

Ellen Kollender 213

Intersektionalität als analytische Strategie in der angewandten Sozialarbeitsforschung zu Beratung im Bereich von Bildung und Beschäftigung <i>Julia Cholewa und Annette Korntheuer</i>	231
Autor*innenverzeichnis	245

Einleitung

Bettina Fritzsche, Natascha Khakpour, Miriam Scheffold, Stephanie Warkentin

Angesichts globaler Ungleichheitsverhältnisse sind grenzüberschreitende Flucht* Migrationsbewegungen ein allgegenwärtiges Phänomen. Die Ursachen sind komplex und eingebettet in historische und aktuelle wirtschaftliche und geopolitische Interessen, Expansions- und Machtbestrebungen (Kahveci 2013; Castro Varela 2015). Gleichmaßen zeichnen sich die europäischen Nationalstaaten durch eine dezidierte Abschottungs- und Sicherheitspolitik aus, die den Versuchen von Menschen entgegensteht, in die Zentren des Nordens und Europas zu gelangen, um dort ein sichereres oder perspektivenreicheres Leben gestalten zu können. Flucht* Migrationsphänomene sind daher auch vor dem Hintergrund internationaler Migrations- und Grenzregimes zu betrachten (Hess/Kasperek 2010; Hess et al. 2015; Scherr/Scherschel 2015; Karakayali/Mecheril 2021). Das Zusammenwirken von internationalen Macht- und Herrschaftskonstellationen, Grenz- und Migrationsregimes sowie die Verhältnisse in den Nationalstaaten und ihre jeweiligen einwanderungs- und asylpolitischen Regelungen rahmen und strukturieren maßgeblich die Situation und Perspektiven von Geflüchteten. Internationale Fluchtbewegungen und Versuche, diese im Namen des Nationalen zu lenken und zu begrenzen, sind prägend für lokale und globale Verhältnisse und damit auch für den Bereich der Bildung.

Mit Blick auf Bildungskontexte und -wege gestalten sich migrationsgesellschaftliche (Bildungs-)Verhältnisse widersprüchlich: Während die leibliche Anwesenheit von Subjekten, die innerhalb dieser Verhältnisse zu »Migrant*innen« oder »Geflüchteten« (gemacht) werden, immer noch Selbstverständnisse und organisationale Prozesse mancher Bildungsinstitutionen irritiert, kann gleichzeitig beobachtet werden, dass es Tendenzen in den Vorstellungen pädagogischer Professionalisierung gibt, die als Fortsetzung eines hegemonialen Migrationsmanagements (vgl. Buckel 2012: 79ff.) verstehbar werden. Auch auf der Ebene der Erfahrungen, die Jugendliche und junge Erwachsene innerhalb institutioneller Zusammenhänge machen, wird ein Spannungsfeld von Ein- und Ausschlüssen deutlich. Mit Blick auf die Forschung und Forschungspraxis lässt sich hervorheben, dass globale Ungleichheitsverhältnisse nicht nur grenzüberschreitende Migrati-

on und Flucht bedingen und beeinflussen, sondern auch die unterschiedlichen Zugänge, dieses Feld zu erforschen.

Insgesamt erweisen sich die Teilhabemöglichkeiten migrierter und insbesondere geflüchteter Jugendlicher und junger Erwachsener in Bildung und Ausbildung sowohl in der Vergangenheit als auch heute, so zeigen verschiedene Studien, als strukturell unzureichend (vgl. z.B. von Dewitz et al. 2018; Jording 2022). Die Ergebnisse des Bildungsberichts 2022 (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2022) deuten mitunter daraufhin, dass zugewanderte junge Menschen bestimmten strukturellen Barrieren begegnen, die Einfluss auf ihren formalen Bildungsweg in Deutschland ausüben und ihre Chancen, (überhaupt) einen (höheren) Schulabschluss zu bekommen, erschweren.

Wie erwähnt, werden der Zugang zu schulischer und beruflicher Bildung sowie die darin liegenden Möglichkeiten und Begrenzungen von nationalstaatlichen, aufenthaltsrechtlichen Bestimmungen sowie von internationalen Grenz- und Migrationsregimes überlagert. Gleichermaßen wirken weiterhin nationalstaatlich organisierte Bildungssysteme (nicht nur in Deutschland) und deren inhaltliche Ausrichtung für Heranwachsende mit Migrationserfahrung diskriminierend, unter anderem weil transnationale Perspektiven, Bildungswege und Lebensrealitäten – wie sie zum Beispiel im Kontext von Migration und Flucht relevant sind – keine Berücksichtigung finden und strukturell nicht verankert sind. Ebenfalls zeigt sich nach wie vor, dass es in Institutionen der Bildung – unter anderem durch die segregierende Organisation des Bildungssystems und eine kulturelle Hegemonie hinsichtlich der Bildungsinhalte und damit verbundenen Mechanismen und Praktiken der Normierung und des Othering (Riegel 2016) – zu einer Reproduktion von sozialer Ungleichheit kommt (Bourdieu/Passeron 1973; Gomolla/Radtke 2009). In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, inwieweit spezifische Bildungsmaßnahmen, beispielsweise die flächendeckende Ausweitung sogenannter Vorbereitungsklassen (Brüggemann/Nikolai 2016), nicht auch mit ambivalenten und möglicherweise diskriminierenden Folgen einhergehen. So wurde etwa die segregierende, selektive und marginalisierende Wirkung von Klassen für »Seiteneinsteiger«, eine Variante der sogenannten Vorbereitungsklassen, bereits Mitte der 1990er Jahre von Radtke (1996) kritisiert. Dabei verweist er auf Mechanismen und Organisationsformen der Schule, wie der Orientierung des Schulsystems an Homogenität bei gleichzeitiger Vermeidung von Heterogenität, durch die Konstruktionen und Maßnahmen wie die Figur der »Seiteneinsteigerklassen« hervorgebracht werden. Studien zeigen, dass diese Charakteristika auch heute noch für das Bildungs- und Schulsystem gelten (vgl. Riegel 2016). Dies bezeichnet Radtke als schulorganisatorisches und schulpflichtiges Kalkül, das zur Verbesonderung und Ausgrenzung dieser Schüler*innen führe und vor allem zu Tradierungen und Hierarchisierungen im Bildungssystem beitrage (Radtke 1996, S. 58). Mecheril und Shure (2015) verweisen mit Bezug auf solche verbesondernden Klassenformen zum einen auf die differenzherstellende

und damit diskriminierende Wirkung solcher Klassen, aber auch darauf, dass »Vorstellungen einer (schulischen und unterrichtlichen) Norm(alität) und Eindeutigkeit im Hinblick auf Sprache, Herkunft, Sozialisationskontext oder Biographie zum Ausdruck gebracht werden« (ebd.: 115). Daran orientiert ist auch die besondere Ausrichtung des Unterrichts in Vorbereitungsklassen auf Sprache, wobei hier in der Regel einseitig auf die jeweils geltende Nationalsprache rekurriert wird – in einem Bildungssystem, in dem nach wie vor an einem »monolingualen Habitus« (Gogolin 2008) in einem multikulturellen Umfeld festgehalten wird. Auch Jording (2022) kommt in ihrer aktuellen Untersuchung zur Aufnahme neu zugewandelter Kinder und Jugendlicher im Bildungssystem am Beispiel zweier Großstädte in Nordrhein-Westfalen zu dem Schluss, dass »neu migrierte Schüler:innen [...] während der ›Seiteneinsteiger‹-Förderung auf diverse Arten vom Regelunterricht exkludiert« werden (ebd.: 388). In diesem Zusammenhang markiert sie Vorbereitungsklassen als »Selektionsorte«, da manche »Seiteneinsteiger*innen« dort länger als zwei Jahre (oder dauerhaft) verbleiben oder beim Übergang in die Regelklasse ein bis zwei Jahre zurückgestuft werden (vgl. ebd.: 389). Die genannten Studien machen deutlich, dass das Bildungssystem nach wie vor nicht auf Phänomene wie Flucht und Migration oder transnationale Lebens- und Bildungsverläufe, wie sie im Kontext von Flucht entstehen, eingestellt ist.

Die Institution der Schule lässt sich nach wie vor als Ort der sozialen Distinktion beschreiben (Pfaff 2012), was sich unter anderem auf Lernprozesse von Schüler*innen auswirkt, aber auch auf den Ruf von Schulen und deren Spielräume. Die schulische Segregation nach Herkunft zeigt sich etwa im Schulwahlverhalten von Eltern, wobei sich hier migrationsspezifische Diskriminierungen und Benachteiligungen aufgrund einer mit »Bildungsferne« assoziierten Klassenposition überlagern (vgl. zur Nieden/Karakayali 2016). Vor diesem Hintergrund ist davon auszugehen, dass Maßnahmen wie Vorbereitungsklassen, in denen die Konstruktion von Geflüchteten als Andere festgeschrieben wird und die einen problematisierenden und defizitären Blick auf deren Schüler*innen nahelegen, ebenso zu einem Distinktionskriterium in hegemonialen Ein- und Ausschlusspraktiken werden können. So stellen beispielsweise Rosen und Panagiotopoulou auf Grundlage ihrer ethnografischen Studien in Vorbereitungsklassen in Nordrhein-Westfalen heraus, dass neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen in der Schule »eher defizitorientiert begegnet wird« (Panagiotopoulou/Rosen 2017). Der Blick auf das, was diese jungen Menschen nicht können, negiert laut den Autorinnen in erster Linie die bereits in anderen schulischen Systemen erworbenen Kompetenzen und Fähigkeiten. Das betrifft etwa unterschiedliche Sprachkompetenzen, aber auch fachliche Kenntnisse – geschweige denn lebenspraktische Fähigkeiten. Dagegen werden diese Schüler*innen »systematisch auf ihre fehlenden Deutschkenntnisse und ihren Status als ›DaZ-Schüler*innen‹ (DaZ = Deutsch als Zweitsprache) reduziert« (ebd.). Diese Ergebnisse machen deutlich, dass neu zugewanderte junge Menschen als eine Gruppe adres-

siert werden, die zunächst einmal die Barriere des Spracherwerbs in Deutsch überwinden muss, um überhaupt an dem monolingual ausgerichteten deutschen Schulsystem teilnehmen zu können.

In den letzten Jahren haben sich vielzählige Studien mit der Perspektive zugewanderter junger Menschen beschäftigt und mit der Frage auseinandergesetzt, auf welche Art und Weise junge Zugewanderte das Bildungssystem sowie weitere Teilsysteme wie das Arbeitssystem oder auch Asyl- und Migrationssystem in Deutschland und Österreich erleben (z. B. Rose 2012; Schwendowius 2015; Khakpour 2023). Bereits Anfang der 2000er Jahre hat Seukwa (2006) in seiner einschlägigen Forschung widerständige Bewältigungsweisen junger Geflüchteter rekonstruiert, die sie sich in Form von (Über-)Lebensstrategien in ihrem Herkunftsort und/oder während der Flucht angeeignet haben. Dabei zeigt er, wie sie im Spiegel des repressiven Asylrechtssystems vielfältige Handlungsstrategien entwickeln und es ihnen schließlich gelingt, die »repressiven Maßnahmen spielerisch zu umgehen« (ebd.: 246). Darüber hinaus weisen Forschungen zu Bildung im Kontext Flucht*Migration auf die Relevanz von Schulübergängen als Risikofaktor für diese jungen Menschen hin. Scherr und Breit (2020) stellen in diesem Zusammenhang heraus, dass gerade junge Geflüchtete »besonderen Belastungen [unterliegen], die dazu führen, dass Einmündungen und Übergänge, die im Ergebnis zum Aufbau einer Normalbiografie führen können, voraussetzungsvoll und riskant sind« (ebd.: 208). Entsprechend wird die Bewältigung schulischer Übergänge insbesondere für neu zugewanderte junge Menschen als ressourcenabhängig eingestuft. Fingerle (2018) verortet die spezifischen Ressourcen für die erfolgreiche Bewältigung der Übergangssituation aufseiten der jungen Menschen unter anderem bei ihren Freundschaftsbeziehungen, einem positiven (schulischen) Selbstkonzept sowie dem Instruktionsverhalten und der Beratung durch die Eltern.

Der Sammelband widmet sich dem Konnex von Bildung und Flucht*Migration, wobei unterschiedliche Perspektiven auf diesen komplexen Zusammenhang versammelt werden. Es wird folgenden Fragen nachgegangen:

- Welche theoretischen, methodologischen und methodischen Konsequenzen und Herausforderungen bringt eine machtkritische Bildungs- und Fluchtforschung mit sich?
- Wie ist das Verhältnis von kontext- und subjektbezogenen Perspektiven anhand von (empirischen) Forschungseinblicken zu bestimmen?
- Welche Bildungswege, aber auch welche Subjektivierungsweisen werden in migrationsgesellschaftlichen (Bildungs-)Verhältnissen nahegelegt oder (verun-)möglich(t)?
- Wie zeigen sich Macht- und Ungleichheitsverhältnisse in den jeweiligen Handlungs- und Diskursfeldern?

- Wie kann es gelingen, Phänomene wie Interaktionen in konkreten Bildungssettings mit jenen der globalen Ungleichheitsverhältnisse in der empirischen Analyse plausibel zusammenzudenken?

Der vorliegende Band ist im Kontext der von der Hans-Böckler-Stiftung geförderte Nachwuchsforschungsgruppe »Bildungskontexte und (Aus-)Bildungswege von jungen Geflüchteten im Spannungsfeld von Ein- und Ausgrenzung« entstanden (2017–2021). Die Beiträge beziehen sich auf Diskussionen, Perspektiven und Ergebnisse innerhalb der Gruppe sowie mit Gästen, Kolleg*innen und Unterstützer*innen. An dieser Stelle möchten wir uns für die gemeinsame produktive Arbeit bedanken. Zu großem Dank sind wir der Hans-Böckler-Stiftung verpflichtet. Sie hat nicht nur die Nachwuchsgruppe erst ermöglicht, sondern auch diese Publikation finanziert. Für das umsichtige Korrektorat der Veröffentlichung danken wir Nancy Grochol.

Übersicht der Beiträge

Die Publikation ist in zwei thematische Teile eingeteilt. Im ersten Teil der Publikation sind Beiträge versammelt, die theoretische und methodologische Perspektiven auf das Forschungsfeld eröffnen.

Peter Mayo eröffnet den Band mit gramscianischen Overtüren. Es werden zentrale Topoi erörtert, die eine Beschäftigung mit Bildung und Flucht*Migration gesellschaftlich rahmen und hervorbringen. Besondere Aufmerksamkeit erfahren die Theorieperspektiven Hegemonie und Ideologie sowie die geschichtliche Kontextualisierung der »Festung Europa«. Damit wird eine kritische Perspektive auf Migration vorgelegt, in der nicht nur Bildung, sondern auch Fragen von globaler Solidarität aufgeworfen werden. In der Konsequenz plädiert Mayo für eine Überwindung nationaler Bildung hin zu einer Konzeption im Sinne des pädagogischen Ansatzes nach Freire, das Lokale mit dem Globalen in einem wirklich »glokalen« Sinne zu verbinden.

Fabian Georgi setzt sich mit den Fragen auseinander, was Gesellschaft und Gesellschaftstheorie aus einer kritisch-materialistischen Perspektive bedeutet und wie sich deren Motive und Begriffe in der praktischen Analyse von Flucht- und Migrationsregimen, und insbesondere von Bildungsprozessen, konkretisieren lassen. Dabei zielt er darauf ab, einen Beitrag zur gesellschaftstheoretischen Reflexion für das Feld der Flucht- und Migrationsforschung zu leisten. Der Autor macht schließlich deutlich, dass solche Analysen die eigensinnige *agency* einer Vielzahl sozialer Kräfte genauso einbeziehen müssen wie die Entstehung und Prägung dieser Kräfte durch den strukturellen Kontext einer kapitalistischen (Re-)Produktionsweise, die sich aus

mehreren, sich wechselseitig konstituierenden und überformenden Herrschaftsverhältnissen zusammensetzt.

Albert Scherr setzt sich in seinem Artikel mit dem im Kontext von Flucht- und Flüchtlingsforschung hochrelevanten (Selbst-)Anspruch auseinander, mit Forschung einen Beitrag oder eine Intervention mit Blick auf politische Verhältnisse zu leisten. Auf der Basis einer Diskussion der gegenstandskonstitutiven Annahmen dieses Forschungsfeldes erörtert der Autor die in diesem Zusammenhang anstehenden Herausforderungen und Fragestellungen. Er positioniert sich kritisch gegenüber einer Flucht- und Flüchtlingsforschung, die sich zentral als ein auf politische Problematiken bezogenes interdisziplinäres Forschungsfeld entwickelt hat, in dem bislang keine hinreichende wissenschaftliche Klärung des Forschungsgegenstandes erfolgte. Abschließend plädiert er dafür, im untersuchten Feld politisches Engagement und wissenschaftliche Forschung in einer persönlich verantwortbaren Weise zu verbinden, ohne die Differenzen zwischen beiden Bereichen zu vermischen.

Fenna tom Dieck und Lisa Rosen stellen in ihrem Beitrag methodologische Überlegungen zu Grounded Theories in der erziehungswissenschaftlichen Flucht* Migrationsforschung an und fokussieren machtkritisch den Kodierprozess als Erkenntnisproduktion. Im Beitrag wird deutlich, dass eine zu starke theoretische Verhaftung in Form von Präkonzepten im Kodierprozess die Gefahr birgt, subsumtionslogisch das empirische Material lediglich als Beleg für theoretische Konzepte heranzuziehen. Die Autorinnen arbeiten heraus, dass die Entwicklung gegenstandsangemessener Kodes vor dem Hintergrund einer notwendigen Informiertheit über Prozesse von Macht und Ungleichheit ermöglicht werden kann. Diese Prozesse zeichnen sich durch eine Explikation von Präkonzepten sowie forschungsbegleitenden Reflexion von Verstrickungen der Forscher*innen in Machtverhältnisse aus.

Im zweiten Teil des Bandes sind Artikel versammelt, die die Relevanz von Bildung im Kontext von Flucht*Migration auf der Grundlage empirischer Befunde diskutieren. Die Beiträge von Miriam Scheffold und Lisa Gulich wenden sich Bildungsbiografien im Kontext von Flucht*Migration zu.

Auf der Grundlage einer biografieanalytischen Studie zu den Bildungswegen junger geflüchteter Frauen setzt sich *Miriam Scheffold* mit deren Handlungs- und Deutungsmacht auseinander, wobei sie sich bildungstheoretisch auf eine Perspektive bezieht, die von Butlers Subjektivierungstheorie inspiriert ist. Am Beispiel der lebensgeschichtlichen Erzählung einer jungen Frau, deren sehr bildungsaffine Familie von Afghanistan nach Deutschland geflüchtet ist, rekonstruiert sie gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse mit Blick auf biografische Positionierungsprozesse und damit verbundene Handlungsmöglichkeiten. Auf diese Weise kann aufgezeigt werden, dass die Biografin zwar einerseits machtvollen gesellschaftlichen Verhältnis nicht entkommen kann, in diesen jedoch zugleich Strategien entwickelt, die es ihr ermöglichen, sich zu widersetzen und hegemoniale Diskurse zu verschieben.

Lisa Gulich rekonstruiert Biografien von geflüchteten Lehrer*innen und fragt, wie die Biograf*innen über Flucht und Profession sprechen. Dabei diskutiert sie das Verhältnis von (Berufs-)Biografie und Flucht vor dem theoretischen Hintergrund eines Agency-Vulnerabilitäts-Nexus, um die Gleichzeitigkeit von Handlungsmacht und Verletzlichkeit in den Analysen zu fassen. Anhand einer lebensgeschichtlichen Erzählung wird einerseits aufgezeigt, inwiefern strukturelle Rahmenbedingungen es dem Biografen massiv erschweren, seinen Beruf als Lehrer in Deutschland auszuüben und wie er dagegen ankämpft. Andererseits arbeitet die Rekonstruktion heraus, wie das Sprechen über Vulnerabilität in der lebensgeschichtlichen Erzählung zugleich Handlungsmacht erzeugen kann.

Es folgen drei Artikel, die sich der Bedeutung von Sprache(n) und Übersetzungspraktiken in Bildungssettings zuwenden.

Natascha Khakpour verfolgt in ihrem Artikel eine doppelte Zielsetzung: Zum einen legt sie eine von Gramscis Hegemoniekonzept inspirierte theoretische Analyse hegemonialer Sprach- und Sprechverhältnisse vor. Zum anderen wird auf der Grundlage narrativ orientierter Interviews im Spiegel der Erfahrung von Jugendlichen untersucht, welche positionierenden Konsequenzen mit der Signifikationspraxis Deutsch-Können verbunden sind. Auf der Grundlage der Analyse eines Ausschnitts aus empirischem Datenmaterial arbeitet die Autorin heraus, dass die Bedeutungskonstruktion von Deutsch-Können flexibel und unscharf abgegrenzt ist und dass auch und gerade das Aufnehmen des herrschenden Standards in die eigene Selbst- und Weltauffassung zu einer Fortsetzung und Bestätigung von Herrschaftsverhältnissen beiträgt.

Im Fokus des Beitrags von *Fenna la Gro* steht das »Dolmetschen im Gemeinwesen«, das unter anderem im Sozial-, Gesundheits- und Erziehungsbereich stattfindet und auf das es keinen Rechtsanspruch gibt. Auf der Grundlage der ethnografischen Untersuchung einer Schulungsreihe für ehrenamtliche »Kulturdolmetscher*innen« mit »Migrationshintergrund« fokussiert sie insbesondere die Zuschreibungen, die mit der Rolle der »Kulturdolmetscher*innen« verbunden sind. Insbesondere fokussiert sie die mit der Rolle der sogenannten Kulturdolmetscher*innen verbundenen Zuschreibungen auf der Grundlage der ethnografischen Untersuchung einer Schulungsreihe für ehrenamtliche Kulturdolmetscher*innen mit »Migrationshintergrund«. Es zeigt sich, dass in der Schulungsreihe eine national-kulturelle Idee von abgrenzbaren »Kulturen«, die man kennen und erklären kann, vorherrscht. Den Kulturdolmetscher*innen wird unterstellt, als »Migrationsandere« besondere Fähigkeiten zur Kulturvermittlung mitzubringen, wodurch ihnen die unmögliche Aufgabe zukommt, ein gesellschaftliches Problem durch individuelles Handeln aufzulösen.

Ioanna Lialiou, *Nicolle Pfaff* und *Carolin Rotter* widmen sich in ihrem Beitrag der »sprachlichen Perfektion« als Norm professionellen Handelns. Aus professionalisierungstheoretischer und linguizismuskritischer Perspektive werden Erfahrungen

im Kontext eines Qualifizierungsprogramms für geflüchtete Lehrkräfte rekonstruiert. In dokumentarischen Analysen narrativer Interviews mit Teilnehmenden des Programms wird diskutiert, dass sprachliche Fähigkeiten im Deutschen als zentrale Professionalisierungsanforderung in der Schule der Migrationsgesellschaft gelten. Für die durchaus erfahrenen Lehrer*innen geht dies potenziell mit Erfahrungen der Missachtung als Professionelle im Feld der Schule einher.

Die nun anschließenden drei Artikel nehmen Beschulungspraktiken empirisch in den Blick.

Die Gestaltung schulischer Übergänge für neu zugewanderte Jugendliche wird im Artikel von *Stephanie Warkentin* unter Bezug auf das Spannungsfeld von Responsibilisierungen und individueller Handlungsfähigkeit erörtert. Ausgehend von zwei Fallbeispielen zeigt sie zum einen auf, wie durch spezifische Adressierungspraktiken vonseiten der Schulen Verantwortung für eine gelingende Bildungsteilhabe auf neu zugewanderte Schüler*innen abgeschoben wird, die von einer Vorbereitungs- in eine Regelklasse wechseln wollen. Durch die Verantwortungsverschiebung auf die Schüler*innen geraten strukturelle, diskriminierende Rahmenbedingungen aus dem Blick. Zum anderen fokussiert die Autorin die Perspektive der Schüler*innen und rekonstruiert aus einem Interview deren persönliche Strategien im Umgang mit Begrenzungen ihrer Handlungsmöglichkeiten in Bezug auf Übergangsentscheidungen. Dabei eröffnet sich ein widersprüchliches Verhältnis zwischen der schulischen Verantwortungsverschiebung auf die Schüler*innen und den Begrenzungen ihrer Handlungsmöglichkeiten.

Einen weiteren Einblick in empirische Befunde stellt der Beitrag *Anna Cornelia Reimhards* dar. Anhand des sozialen Phänomenbereiches Vorbereitungsklasse(n) legt die Autorin eine spezifische Untersuchungsperspektive dar, die unter Bezug auf einen situationsanalytisch informierten Forschungsansatz eine mögliche relationale Untersuchungsperspektive für die erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung vorstellt. Vorbereitungsklassen werden in diesem Kontext heuristisch und konzeptionell als komplexe Übergangssituationen rekonstruiert. Schließlich macht die Autorin unter anderem deutlich, dass die Betrachtung des relationalen Zustandekommens von Übergangssituationen eine Dekonstruktion von institutionell gerahmten Übergängen in der Migrationsgesellschaft gestattet und es ermöglicht, die damit verbundenen Wissens- und Machtzusammenhänge reflexiv zu hinterfragen.

Cristina Diz Muñoz und *Juliane Engel* diskutieren Bildungsprozesse im Kontext von Flucht und Migration am Beispiel einer empirischen Studie zu biografischen Erfahrungen ehemaliger Schüler*innen sogenannter Ausländerregelklassen oder »Türkenklassen«. Die Studie umfasst narrativ-biografische Interviews sowie videographic walks, bei denen ehemalige Schüler*innen und Forscher*innen Schul- und Unterrichtsräume gemeinsam filmen. Im Beitrag nehmen die Autorinnen Bezug auf den gesellschaftshistorischen und -politischen Kontext der Arbeitsmigration der 1960er Jahre und reflektieren die alltäglich praktizierte Form der (räumlichen)

Segregation in Schule und Unterricht vulnerabilitätstheoretisch. Schließlich wird rekonstruiert, wie Prozesse der (Selbst-)Verortung von allen Forschungssubjekten stets als unsicher und ungewiss – und somit als nicht selbstverständlich – beschrieben und erlebt werden.

Den Abschluss des Sammelbandes bilden zwei Beiträge, die sich mit dem Mehrwert intersektionaler Zugänge im Kontext einer Flucht* Migrationsforschung befassen.

In ihrem Beitrag befasst sich *Ellen Kollender* mit den (De-)Thematisierungsweisen von Bildungsausschlüssen an der EU-Außengrenze. Obwohl in den sogenannten EU-Türkei-Deals die EU zahlreiche Bildungsprojekte ins Leben gerufen hat, bleibt vielen Kindern und Jugendlichen der Zugang zu formaler Bildung verwehrt. Als Grund hierfür können asylpolitische Regelungen wie rassistisch vermittelte ungleiche Beteiligungsmöglichkeiten zum und im Schulsystem ausgemacht werden. Zugleich wird Rassismus von der EU als Problem benannt, wie im »EU-Aktionsplan gegen Rassismus«. Diesem Widerspruch widmet sich die Autorin und fragt nach dem Rassismusverständnis der EU, wenn es darum geht, Bildungsausschlüsse von geflüchteten Kindern und Jugendlichen an der Grenze zu adressieren. Bearbeitet wird dies im Rahmen einer dispositivtheoretisch informierten Analyse von politischen Dokumenten sowie Bildungsprogrammen, die im Kontext der EU-Türkei-Erklärung veröffentlicht wurden.

Julia Cholewa und Annette Korntheuer beschäftigen sich mit der Frage, wie Intersektionalität als analytische Strategie in der Sozialarbeitsforschung verstanden und angewendet werden kann. Sie beziehen sich dabei auf das Forschungsprojekt »DiSA – Diversitäts- und intersektionalitätsbewusste Ansätze Sozialer Arbeit« und stellen heraus, welche methodischen Implikationen sich für dieses auf Grundlage ihrer Überlegungen im Beitrag ergeben. Das Hauptaugenmerk des Forschungsprojekts liegt auf der Rekonstruktion von Beratungsinteraktionen in den formal asymmetrischen Settings von Jobcentern, die gesetzlich vorgeschrieben umfangreiche Beratungsinhalte abdecken müssen und gleichzeitig als Beratungsinstitutionen hoch spezialisiert sind. Die Autorinnen machen deutlich, auf welche Weise über eine intersektionale Analyseperspektive der Blick auf den gesellschaftspolitischen Kontext und parallel stattfindende diskursive Ereignisse, die im Zusammenhang mit dem Forschungsgegenstand stehen, gelenkt werden kann.

Literatur

Autorengruppe Bildungsberichtserstattung (2022): Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal, <https://bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2022> (zugegriffen 07.06.2023).

- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1973): Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt. Kulturelle Reproduktion und soziale Reproduktion, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Brüggemann, Christian/Nikolai, Rita (2016): Das Comeback einer Organisationsform. Vorbereitungsklassen für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche ohne Deutschkenntnisse. Netzwerk Bildung, Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Buckel, Sonja (2012): »Managing migration«: The European policy of migration through the lenses of an intersectional analysis of capitalism«, in: Berliner Journal für Soziologie 22(1), S. 79–100, <https://doi.org/10.1007/s11609-012-0179-y>.
- Castro Varela, Maria do Mar (2015): »Akte Lampedusa. Migration und Rassismus«, in: Britta Marschke/Heinz U. Brinkmann (Hg.), »Ich habe nichts gegen Ausländer, aber ...« Alltagsrassismus in Deutschland, Münster u.a.: LIT, S. 45–66.
- Dewitz, Nora von/Terhart, Henrike/Massumi, Mona (2018): Neuzuwanderung und Bildung. Eine interdisziplinäre Perspektive auf Bildungsübergänge in das deutsche Schulsystem, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Fingerle, Michael (2018): »Migration, Resilienz und schulische Übergänge. Implikationen für den Übergang neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher in das deutsche Schulsystem«, in: Nora von Dewitz/Henrike Terhart/Mona Massumi (Hg.), Neuzuwanderung und Bildung. Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem, Weinheim: Beltz, S. 124–140.
- Gogolin, Ingrid (2008): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule, Münster: Waxmann.
- Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule, Wiesbaden: Springer VS.
- Hess, Sabine/Kasperek, Bernd (Hg.) (2010): Grenzregime. Diskurse, Praktiken, Institutionen in Europa, Berlin: Assoziation A.
- Hess, Sabine/Kasperek, Bernd/Schwertl, Maria/Sontowski, Simon (Hg.) (2015): Movements. Journal für kritische Migrations- und Grenzregimeforschung: Europäisches Grenzregime 1, <https://aufruf-fuer-solidarische-bildung.de>.
- Jording, Judith (2022): Flucht, Migration und kommunale Schulsysteme. Differenzierungspraxen und Partizipationsbedingungen in der Grundschule, Bielefeld/Berlin: transcript/de Gruyter.
- Kahveci, Cagri (2013): »Migrationsgeschichte, Kämpfe und die Politik der Affekte«, in: Duygu Gürsel/Çetin Zülfükar/Allmende e.V. (Hg.), Wer MACHT Demokratie? Kritische Beiträge zu Migration und Machtverhältnissen, Münster: edition assemblage, S. 43–58.
- Karakayli Juliane/Mecheril Paul (2021): »Contested crises. Migration regimes as an analytical perspective on today's societies«, in: Anna Meera Gaonkar/Astrid Sophie Ost Hansen/Hans Christian Post/Moritz Schramm (Hg.), Postmigration. Art, Culture, and Politics in Contemporary Europe, Bielefeld: transcript, S. 75–87.

- Khakpour, Natascha (2023): *Deutsch-Können. Schulisch umkämpftes Artikulationsgeschehen*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Mecheril, Paul/Shure, Saphira (2015): »Natio-ethnokulturelle Zugehörigkeitsordnungen – Über die Unterscheidungspraxis ›Seiteneinsteiger‹«, in: Karin Bräu/Christine Schlickum (Hg.), *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen*, Opladen u.a.: Barbara Budrich, S. 109–121.
- Panagiotopoulou, Argyro/Rosen, Lisa (2017): »Zur Inklusion von geflüchteten Kindern und Jugendlichen in das deutsche Schulsystem«, in: *Kurzossier Perspektiven auf die Integration von Geflüchteten in Deutschland*, hg. v. bpb, <https://bpb.de/themen/migration-integration/kurzdosiers/258059/zur-inklusion-von-gefluechteten-kindern-und-jugendlichen-in-das-deutsche-schulsystem/>.
- Pfaff, Nicolle (2012): »Schulische Bildung als Kontext sozialer Distinktion. Kultur- und milieuvergleichende Rekonstruktionen zu den Praktiken Lernender«, in: *Tertium Comparationis. Journal für Interkulturell und International vergleichende Erziehungswissenschaft* 18(1), S. 57–81.
- Radtke, Frank-Olaf (1996): »Seiteneinsteiger – Über eine fragwürdige Ikone der Schulpolitik«, in: Georg Auernheimer/Peter Gstettner (Hg.), *Jahrbuch für Pädagogik. Pädagogik in multikulturellen Gesellschaften*, Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 49–63.
- Riegel, Christine (2016): *Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. Bielefeld: transcript.
- Rose, Nadine (2012): *Migration als Bildungsherausforderung. Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien*, Bielefeld: transcript.
- Scherr, Albert/Breit, Helen (2020): »Risikobiografien und negative Individualisierung. Die Bedeutung von institutioneller Diskriminierung und Diskriminierungserfahrungen für Bildungsprozesse bei jungen Flüchtlingen«, in: Sven Thiersch/Mirja Silkenbeumer/Julia Labede (Hg.): *Individualisierte Übergänge. Aufstiege, Abstiege, Umstiege und Ausstiege im Bildungssystem*, Wiesbaden: Springer VS, S. 207–231.
- Scherr, Albert/Scherschel, Karin (Hg.) (2015): *Zeitschrift für soziale Probleme und soziale Kontrolle: Flucht und Deportation* 26(2).
- Schwendowius, Dorothee (2015): *Bildung und Zugehörigkeit in der Migrationsgesellschaft. Biographien von Studierenden des Lehramts und der Pädagogik*. Bielefeld: transcript.
- Seukwa, Henri Louis (2006): *Der Habitus der Überlebenskunst. Zum Verhältnis von Kompetenz und Migration im Spiegel von Flüchtlingsbiographien*, Münster: Waxmann.
- zur Nieden, Birgit/Karakayali, Juliane (2016): »Harte Tür. Schulische Segregation nach Herkunft in der postmigrantischen Gesellschaft«, in: Thomas Geier/

Katrin U. Zaborowski (Hg.), Migration: Auflösungen und Grenzziehungen. Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung, Wiesbaden: Springer VS.

Theoretische und methodologische Perspektiven

Hegemony, Education and Flight

Gramscian Overtures

Peter Mayo

Introduction

The old continent's former colonies and protectorates are points of origin for several migration flows. Fears related to immigration often lead people to project the image of an 'invasion' that will threaten the existence of an 'imagined community' (Anderson 1993), any sense of 'collective ethos', and the hitherto accepted social relations of production. This shifts focus from the changing exploitative relations of capitalism itself, characterised by the threat or actual realisation of the flight of capital and labour, and places emphasis on the hegemonic discourse of 'invaders at the gates' of the city, region, or country. The degree of the threat varies according to skin colour and it remains to be seen how Ukrainians fleeing from the ravages of war will be treated in this context in comparison to others in similar situations, such as, to provide one example, Syrians. The chapter is written from the perspective of someone ensconced in a country that once saw flights of thousands of people, providing labour power, to different corners of the world, notably North Africa in the distant past and to Britain and British colonies of settlement in historically more recent times: Australia, Canada and the United States, and, to a lesser degree, New Zealand. Malta subsequently shifted from being an exporter of labour power to becoming an importer of the same, as flight took on a different trajectory with the country developing a relatively strong postcolonial economy and being located on the central Mediterranean migration route. The booming economy required foreign workers, in jobs at all ends, and, because Malta is in the midst of a migration route, employers have been taking advantage of this. This chapter will explore the possible implications of this flight scenario for education.

Ideology

The alarmist ideology described at the outset can lead to misgivings about or hostility towards people from the southern part of the world's North–South division. This is fuelled by a decline in real wages and deterioration of social conditions for the autochthonous working class, and the decline of militant trade unionism and workers' parties, the latter often being taken over by elites. What constitutes 'North' and 'South' is, to my mind, a construct, and a relative one at that, as tapestries representing Arab eyes in an Alcazar in Andalusia would make abundantly clear. Arabs are represented by Arabs in what they consider, not without a touch of romanticism, the 'Golden period' of the flourishing of Arab culture, descending towards what is nowadays European territory. These distinctions become relative concepts. This was a time when there was no real demarcation between 'North' and 'South'. The conception of what constitutes North and South strikes me as gravitating around the axis of power. This applies, as Edward Said (1993) has shown, to the Central, Middle East, or Far East regions, with their constructions and exoticisations, or flagrant falsifications, by those who construct the 'other', normally from the 'positional superiority' (Said 1978) of the recently (in historical terms) colonising West. The same can apply to conceptualisations of the West on the Arab side. One must be wary of the sense of victimisation conveyed by scholars such as Said, no matter how valuable is his exposure of Western constructs and the lens he offered regarding the way certain people have been represented in different forms of cultural production.

The ideology about which I spoke earlier in this section has not only political-economic roots but also unmistakably cultural ones. The two, as Raymond Williams (1958/1990) showed, are intertwined, with the latter ignored at one's peril. Put briefly, the ideology that sees immigrants as 'invaders at the gates of the citadel', taking us back to the (archetypal?) *reconquista* or blockbuster images of El Cid, or the hordes (ironically from the north) threatening Rome, obfuscated the reality that the immigrants and autochthonous workers are both members of an international class exploited by another colonial international class acting as the driving directional force of international capital. This situation is mystified by a variety of means, including the fear of dispossession by the Other and a 'nationalism' peddled by those who operate internationally across the globe, the universe of capital, leading people to engage in strange and misplaced alliances (Mayo 2016, 2015) with those whose class interests are dialectically opposed to their own.

Exchange and Fortresses

The French *Annales* historian Fernand Braudel (1995) wrote that exchange was, for a long historical period, a prominent feature of life in and around the Mediterranean

basin – the *long duree* (long term). Despite different wars and national and international antagonisms, all manner of goods and services were exchanged. People transacted on the ground and at sea in one large *suk*, or network of *suks*. The onset of Western imperialism seems to have changed all that, especially in more recent history. Movement of people began to be restricted as the graphic images of fortresses, harkening back to European defences against the spread of Ottoman and other forces (notably Saracen forces), were re-conceptualised in terms of visas and other controls. Coastal guards and immigration officers act as the new sentinels of what have become ‘fortress’ territories, notably in Europe. In-keeping with neoliberal hegemonic policies, consumer goods and financial capital move freely from outside and within the guarded territory, while humans are kept in check. The EU’s ‘fortress’ policies, involving denial of visas and travel restrictions, are compelling beleaguered people from sub-Saharan Africa and more recently North Africa and the Middle East, especially Syria, to gamble with their lives by pursuing some of the most hazardous routes fleeing countries in their quest to reach the perceived *El Dorado* that is Europe. This ‘fortress’ policy, focusing on the issue of security (realistically or ostensibly because of the threat of militant Islam) while also aiming to exert control over cross-border ‘extra-communal’ labour mobility, adjusting policy restrictions according to the needs of the labour market, is the target of social movement protests and action. This is couched in terms of greater and genuinely inclusive social justice. The degree of success of these movements varies according to the political nature of the authorities being dealt with. The names of individuals such as Matteo Salvini and Umberto Bossi in Italy are bywords for stiff resistance to and clampdowns on inward migration flows with draconian legal measures to boot, as in the case of the notorious *Bossi-Fini* law. Other countries, including Malta, have been leaving migrants out to dry (literally) at sea. Such actions are intended to hold the European Union to ransom because of its perceived lack of solidarity with regard to responsibility sharing in light of Dublin II and its stipulation that the convicted intruders be relocated to their first port of call in Europe, irrespective of the receiving country’s size and population density.

While such protests have been levelled by the country from above, in the corridors of European power, there have been protests across the region as part of a globalisation from below, or a sense of global or globalising solidarity, concerning the plight of the bleeding ‘wretched of the earth’ (Fanon 1961) and seas (*les damnees de la mer* – Camille Schmöll). There have been successful protests in my country against government-intended pushbacks and refoulement, as well as protests against racist treatment of, and specifically violence against (including some alleged cold-blooded murders), immigrants (Mayo/Vittoria 2021). The protests become more vociferous in the latter cases, expressing widespread indignation, and connect with the globalising (from below) force of the Black Lives Matter (BLM) movement. The protests take on a more regional dimension in the wake of news of rickety boats capsizing off the

coast of Libya, resulting in thousands of migrants drowning in such tragedies across the Mediterranean in the last twenty years. The sea has taken on the appellation of a mass watery grave. Parallels with the situation around the Mexico–US border are invited. The hazards of flights through dangerous borderlands and at the mercy of unscrupulous coyotes, involving migrants creeping through rat-infested sewers (see the film, *El Norte*), are freely compared to travelling through the Sahara, the ‘hell on wheels’ that is contemporary anarchic Libya and the raging sea of the Mediterranean (many migrants from landlocked territories in Africa would have never experienced a sea and its vagaries).

The main reasons for massive migration from ‘South’ to ‘North’ and ‘East’ to ‘West’ include climate change and heat rises owing to the greenhouse effect, which will increase exponentially before the end of the century, and depletion of resources, which can lead to wars – including existing and long drawn-out ones. We have seen the outbreak of such wars in places like Sudan, more recently Syria, and, of course, Ukraine. There are also the matters of female genital mutilation; massive subsidies for farmers in Europe and the US, which have a deleterious effect on farmers in Africa; and the quest for low-cost labour by corporations and other businesses. Hegemonic globalisation makes migration necessary. However, several partakers of this process are ‘illegal’ and criminalised for responding to this necessity. The shifting of Southern populations against their will and under terrible conditions has been standard European imperialist policy. Politics of this kind have recurred throughout history, repeating themselves over and over again, ending in tragedies and never in farce, contrary to the situation decried by Karl Marx in the *Eighteenth Brumaire of Louis Napoleon* (Marx/Engels 1978). Southern and oppressed populations, the ‘wretched of the earth’ in Fanon’s words, or the ‘*poveri Cristi*’ (poor Christs) according to Danilo Dolci, can be moved at will to suit imperial interests.

The rise in voracious capitalism has contributed to the greenhouse effect. In this context, the impact of individual efforts towards sustainable living is relatively small contrasted with those expected of corporations and other powerful entities. The UN Intergovernmental Panel on Climate Change predicted an increase in heat of 1.5 degrees centigrade. This will be unbearable for people in the South (Empson 2016) and 20 to 30 percent of the planet’s species would be at risk of extinction. As climate change worsens, millions will face famine, extreme weather including floods and heatwaves; wars over resources have occurred and will occur; and diseases such as malaria will spread to places hitherto unaffected. Many will risk life and limb to escape these circumstances (Empson 2016). It is expected that heat will increase by 4.5 degrees centigrade by the close of this century.

Hegemony and the national popular

In Gramsci's conceptualisation of the 'national popular', what is 'national' reflects the culture of hegemonic ethnic groups (Mayo 2015), playing a key role in the structure of hegemony and its apparatuses. I interpret this concept as referring to a situation in which most arrangements, constituting a particular social reality, are conditioned by and tend to support the interests of a particular class or social grouping. Concepts such as 'national identity' and 'national culture' are contested as relations of hegemony are continuously renegotiated (Mayo 2015). This entails the renegotiation of relations among different groups within a single nation state. In Gramsci's time, subaltern groups, such as the proletariat and peasants, needed to form a firmly entrenched and deep-rooted historical bloc. This is not to be confused with a mere alliance; rather, it is a firmly anchored connection that comes across as being 'natural', signifying a convergence of interests that enables the constituents to close ranks when under pressure.

Gramsci: misplaced alliances

Gramsci makes reference, in his *Southern Question* piece (Gramsci 1995, 1997), to a proposed alliance involving the exploited Sardinian peasants and their offspring on the island and the mainland and the offspring of the exploiting Sardinian landowning class, who he regards as the overseers of capitalist exploitation. Gramsci argued that the North was like an octopus that had enriched itself at the expense of the South. The same can be applied to Europe and its colonial centres vis-à-vis the larger South. Migrants from sub-Saharan Africa attempt to reach the centres of Europe and often end up on the continent's periphery. The intermeshing of cultures that ensues can lead to hegemonic contestation, depending on how strong and well developed are the lobbies representing migrants. Old hegemonic arrangements are questioned and the concept of 'national popular' takes on a new meaning in this context. Ideas of 'national identity' and 'national culture' are also called into question. The greater the presence of different ethnic groups and the stronger their lobbying power, the greater the challenge they pose to the established hegemonic arrangements. Migrants who establish themselves and hone their lobbying skills as a visible ethnic group or specific community would, in the long term, demand certain rights that can be obtained following a lengthy process of renegotiation, persuasion and activism. They would thus be challenging established hegemonic relations. One can refer, in this context, to the right to build mosques (secured by Muslims) or synagogues (secured by Jews) alongside the historically hegemonic Catholic churches in Southern European countries such as Italy and Spain.

Gramsci's Southern Question writ large

Gramsci insisted that Turin's communists, in his time, had the task of bringing the Southern Question to the attention of the workers' vanguard and sees this as a key task for the proletariat. This can take on a broader and global North–South significance at a time of South-to-South mass migration. Bringing the Southern issue to the forefront of political debate is a key task for genuine contemporary socialist politics.

Gramsci goes on to highlight developments having an effect on Southern life. These include, as far as the post-Risorgimento Italian state is concerned, economic protectionist strategies that undermine the Southern economy. Tariff wars with France were waged, which had a negative impact on Southern Italian agricultural life. Italy witnessed the de-industrialisation of Southern cities and territories such as Naples, famous for its heavy industry of locomotive production. Country and city are interconnected, as noted by Raymond Williams (1973/2011) with regard to his homeland on the border between Wales and England. I would argue that this connection is dialectic. Earlier, I hinted at the impoverishment of the geographical global South as one of the many causes of migration. Blocs such as the European Union adopt economic and agrarian 'closure' policies that are detrimental to the economic development of Africa and other regions. Almost daily, wealthy countries provide billion-dollar subsidies to their farmers. As a result, Southern agricultural workers find it hard to survive and support their families. In this situation, migration, as opposed to hanging on the next tree, appears to provide the only way out, with often equally tragic outcomes given the various obstacles mentioned at the outset of this essay.

Global working class solidarity

One important antidote to the above is the strengthening, through a long process of education among other variables (the 'long revolution', to adopt Raymond Williams' [1961/1984] term) to foster solidarity among the global working class. This would necessitate an alignment of an inclusive working class education, organisation, cultural production, and many other often context-conditioned variables. It also entails understanding and rupturing misplaced alliances. The type of alliances to be avoided, about which Gramsci provides instruction in the *Southern Question* (Gramsci 1995, 1997) piece (the *Giovane Sardegna* and the *Brigata Sassari* episodes), would be, for instance, the much-demanded one between 'labour' and 'management' against 'the competition'. Hegemonic neoliberal globalisation has engendered misplaced alliances exacerbating racist labour-market segmentation, where workers are segregated along ethnic, national, and religious lines, and on the bases of being, for exam-

ple, refugees, Black, asylum seekers, Muslim, Arab, 'economic migrants' or, worse, 'illegal migrants'. They are *otherised*.

Education

As indicated, education has a key role to play in this long revolution. There are no guarantees and, alone, it is no panacea. It is not an independent variable and must be allied with a whole range of complementary activities involving a variety of media. There is a need for a profound anti-racist programme rooted in political economy (this would include economic history) and cultural engagement. It would also have to be grounded in a deep understanding of colonialism. These elements are all brought to bear in Gramsci's analyses of the Southern Question, both in his specific tract on the subject and the relevant notes in the *Quaderni*. A bicultural education would be needed in the language and culture of the settlement or resettlement context and of the migrants' primary context. This would be conceived of as a two-way educational relationship whereby both parties teach and learn simultaneously. They are bearers of not simply labour power (and to assume so would be reductionist) but also of culture – this portability of cultures invites genuine interchange, fostering learning possibilities. This could be at the heart of a well thought-out and carefully organised multiethnic international socialist project, which would involve research and learning about the original contexts from where migrants hail, contexts understood in all their complexity and wherein the migrants themselves can be the teachers. This, as expounded on by Gramsci in his trenchant criticism of those popular writers he denounces as Fr Bresciani's progeny (a Jesuit and his followers who reinforced stereotypes by falsifying the historical events), entails understanding the complex situations that triggered different people to migrate in the first place. The learning process must cover the migrant's point of origin and not simply their point of arrival. Gramsci held that a proper understanding of their complex origins might serve to avoid facile stereotypes and caricatures, which he feared would percolate through to and across the public schools, given the declared attempts to make the study of different cultures in Italy an integral part of teacher education programmes. Unless rigour is introduced to learning about migrant groups, teachers might continue to perpetuate existing stereotypes and falsehoods, as in the popular novels Gramsci denounced (Apitzsch 2016).

For a widespread educational effort in this context, other goals should include learning to identify forms of knowledge and epistemicide: knowledge that has been destroyed, hijacked, or patented by dominant colonising forces. This is knowledge that was once generated by subaltern groups but has been dismissed or appropriated by more powerful forces. It also entails learning to identify to whom we are indebted and to avoid what the Italy-based Egyptian scholar Mahmoud Salem

Elsheikh (1999) calls the 'debtor's syndrome'. This refers to the denigration of those cultures to whom presently hegemonically powerful cultures are indebted with regard to developments which the latter appropriate as their own. We think here, for example, of what the West owes to Persians, Indians, Arabs, and Islam, or what Bernal in his *Black Athena* (1987) calls 'the Afro-Asiatic roots of classical civilisation'. Such an education would, in short, entail going some way towards decolonising the mind (Ngugi 1981). This would necessitate a huge personal and collective effort to dismantle ethnocentrism and learn from Indigenous and the many other subaltern peoples in existence without romanticising them or their culture. No culture, hegemonic or subaltern, should be romanticised in a genuinely democratic education.

Transformismo

One would expect this education to be part of an all-embracing effort and strategy for a party seeking to change consciousness beyond the given capitalist framework – that is, to work for transformation in a manner rooted in the current existential situation guided by a vision that transcends it. Gramsci saw things this way, with the party assuming the role of the Modern Prince (Gramsci 1959), in the Machiavellian sense of unifying the country or context. Alas, we often see one-time socialist parties shunning their responsibility for fostering inter-ethnic solidarity among workers. They are often accused of acting this way due to fear of losing electoral votes. This situation highlights the limits of bourgeois representative democracy for a genuinely socialist politics involving workers' solidarity across a whole array of different subjectivities/identities, including gender and ethnic ones. The lengthy process of consciousness-raising required exceeds the usual five-year electoral period. This is why genuinely socialist thinking must be holistic in scope and transcend the given bourgeois framework.

Storming Fortress Europe

One ought, therefore, to learn to think and act globally and not simply nationally, regionally, or continentally. A social Europe at the expense of a social world will not suffice. Every action in one part of the globe has ramifications for others far removed geographically. Social solidarity must transcend human-made borders. Education predicated on critical consciousness must extend across the global context. There is a need to storm 'Fortress Europe' in search of a social world. This global conceptualisation of solidarity would take us beyond an education that is national, regional, or continental. Education, while starting from the pupils' existential situation, as

underlined by Freire in his 'pedagogy of praxis', must, in-keeping with the same Freirian pedagogical approach, connect the local with the global in a genuinely 'glocal' sense. It must be genuinely international in scope and, through this, extend the learners' universe of knowledge beyond the eurocentric framework. It would place emphasis on the ramifications – in terms of history, economics and cultural production, to give just three examples – for other areas of the globe generally obscured in the mainstream colonising literature.

In short, there is a question as to how certain developments in 'productive measures' or 'discoveries' have impacted the cultures of others whose own knowledge has been subjugated, in Foucault's (1980) sense of the word, through a process of epistemicide (Santos 2014). This knowledge might well include languages and literacies (Barton 1994) and Indigenous ways of living and developing that have been, or are constantly being, suppressed. These kinds of knowledge, despite their denigration in light of the much touted 'modernity', can serve as healthy alternatives to that which generates waste, disrupts climate patterns and, worst of all, alienates the rest of nature. It is an alternative based on a 'spiritual' communion with the rest of the cosmos which, in Vandana Shiva's (2015) words, prioritises soil over oil, and which develops strategies that enable the earth to function within its own natural limits and rhythms (O'Sullivan 1999). It is an education in which harmony and communion are key words, meaning harmony with nature and with the rest of the cosmos, and which extends our thinking beyond the false, artificial 'North'–'South' divide. Education, conceived thus, would foster a sense of communion with all other species, human and not. It would be an education meant to generate a sense of equal development on a global scale and eschew the current colonial capitalist uneven development, as the hallmark of the present hegemonic mode of production. It would be an education based, in Paulo Freire's (2018) view, on *conscientização*, one governed, in Paul Ricoeur's (2008: 33–35) terms, by a 'hermeneutics of suspicion' that questions the purpose of things taken for granted, such as the nature of production itself: whom does it serve and whom does it impoverish? Who benefits and at whose expense? This necessitates a constant pedagogy of the question rather than the answer – problem-posing, in Freire's understanding. It would prioritise listening to 'others', those who are and who have been in flight. It would mean listening to those others to learn about the conditions in their contexts of origin that forced them to flee as a final resort (once again, 'Fr Bresciani's progeny' in Gramsci 1991; Apitzsch 2016). It should also prioritise listening and connecting; specifically, connecting the receiving autochthonous persons' existential situations with those left behind by immigrants when fleeing to their present shores. Education through dialogue and interpersonal communication and learning assumes a substantive significance in this context.

References

- Anderson, Benedict (1983): *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, London: Verso.
- Apitzsch, Ursula (2016): "Gramsci's 'Philosophy of praxis' and Migration", in: Óscar García Agustín/Martin Bak Jørgensen (Eds.), *Solidarity Without Borders. Gramscian Perspectives on Migration and Civil Society*, London: Pluto Press, pp. 23–40.
- Barton, David (Ed.) (1994): *Sustaining Local Literacies*, Avon UK: Multilingual Matters.
- Bernal, Martin (1987): *The Black Athena. The Afro-Asiatic Roots of Classical Civilisation*, London: Free Association.
- Braudel, Fernand (1995): *The Mediterranean and the Mediterranean World in the Age of Phillip II, Vol. 1.*, Berkeley: University of California Press.
- Elsheikh, Mohammed Salem (1999): *Le omissioni della cultura Italiana. I. Sigillino* (Ed.), *L'Islam nella Scuola*. Milan: Franco Angeli.
- Empson, Martin (2016): *Marxism and Ecology. Capitalism, Socialism and the Future of the Planet*, Socialist Workers' Party.
- Fanon, Frantz (1961): *The Wretched of the Earth*, London: Penguin.
- Foucault, Michel (1980): *Power/Knowledge. Selected Interviews and other Writings* Harvester Press.
- Freire, Paulo (2018): *Pedagogy of the Oppressed, 50th Anniversary Edition*, London: Bloomsbury Academic.
- Gramsci, Antonio (1959): *The Modern Prince and Other Writings*, Louis Marks (Ed.), New York: International Publishers.
- Gramsci, Antonio (1991): *Antonio Gramsci. Selections from Cultural Writings*, David Forgacs/Geoffrey Nowell-Smith, Cambridge (Eds.): Harvard University Press.
- Gramsci, Antonio (1995): *The Southern Question*. Pasquale Verdicchio (Ed. and trans.), New York: Bordighiera Inc.
- Gramsci, Antonio (1997): *Le Opere. La prima antologia di tutti gli scritti* (The works. The first anthology of all the writings), Antonio A. Santucci (Ed.), Rome: Editori Riuniti.
- Marx, Karl/Engels, Friedrich (1978): *The Marx-Engels Reader*, Robert C. Tucker (Ed.), New York: W.W. Norton.
- Mayo, Peter (2015): *Hegemony and Education under Neoliberalism. Insights from Gramsci*, London/New York: Routledge.
- Mayo, Peter (2016): "Hegemony, Migration and Misplaced Alliances. Lessons From Gramsci", in: Óscar García Agustín/Martin Bak Jørgensen: *Solidarity Without Borders. Gramscian Perspectives on Migration and Civil Society*, London: Pluto Press, pp. 135–148.

- Mayo, Peter/Vittoria, Paolo (2021): *Critical Education in International Perspective*, London: Bloomsbury Academic.
- Ngugi wa Thiong'o (1981): *Decolonising the mind. The Politics of Language in African Literature*, Melton: James Currey & Heinemann
- O'Sullivan, Edmund (1999): *Transformative Learning. Educational Vision for the 21st Century*, London/New York: Zed Books; Toronto: University of Toronto Press.
- Ricoeur, Paul (2008): *Freud and Philosophy. An Essay on Interpretation*, New Haven, Connecticut: Yale University Press.
- Said, Edward (1978): *Orientalism*. New York: Random House.
- Said, Edward (1993): *Culture and Imperialism*, New York: Vintage.
- Santos, Boaventura de Sousa (2014): *Epistemologies of the South. Justice against Epistemicide*, New York: Routledge.
- Shiva, Vandana (2015): *Soil not Oil. Environmental Justice in an Age of Climate Crisis*, Berkeley: North Atlantic Books.
- Williams, Raymond (1958/1990): *Culture and Society*. London: Hogarth Press.
- Williams, Raymond (1961/1984): *The Long Revolution*, New Orleans: Pelican.
- Williams, Raymond (1973/2011): *The Country and the City*, London: Chatto & Windus.

Kritische Gesellschaftstheorie in der Flucht- und Migrationsforschung

Fabian Georgi

Wie in anderen Feldern der Sozialwissenschaften zeichnen sich auch in der Flucht- und Migrationsforschung viele Arbeiten durch ein gesellschaftstheoretisches Defizit aus.¹ Während zahlreiche Analysen an den unmittelbar sichtbaren Akteur*innen, Praktiken und Situationen von Flucht- und Migrationsregimen ansetzen, beispielsweise an Bildungsprozessen in der »Migrationsgesellschaft«, und diese »immanent« analysieren, ohne grundlegenden Bezug zum gesellschaftsstrukturellen Ganzen und der durch es bestimmten Genese und Bestimmung der Gegenstände, und ohne über eine phänomenale Oberflächenebene weit hinauszugehen, setzen andere Studien die erforschten Einzelphänomene durchaus in einen breiteren, »machtkritischen« Kontext. Was in beiden Varianten zu verloren zu gehen droht, ist eine *gesellschaftstheoretische* Reflexion, wie sie in der Traditionslinie kritischer Gesellschaftstheorie von Karl Marx über die Frankfurter Schule bis zu heutigen historisch-materialistischen Perspektiven entwickelt wurde. Der vorliegende Beitrag skizziert, was Gesellschaft und Gesellschaftstheorie aus einer kritisch-materialistischen Perspektive bedeutet und wie sich deren Motive und Begriffe in der praktischen Analyse von Flucht- und Migrationsregimen, und insbesondere von Bildungsprozessen, konkretisieren lassen.

Der vorliegende Artikel hat sechs Abschnitte. In den ersten fünf Abschnitten stelle ich Kernmotive kritisch-materialistischer Gesellschaftstheorie dar und zeige, wie sie sich für eine Analyse von Flucht- und Migrationsprozessen bzw. Flucht- und Migrationsregimen konkretisieren lassen. Mein zentrales Argument ist, dass solche Analysen die eigensinnige *agency* einer Vielzahl sozialer Kräfte genauso einbeziehen müssen wie die Entstehung und Prägung dieser Kräfte durch den strukturellen Kontext einer kapitalistischen (Re-)Produktionsweise, die sich aus mehreren, sich wechselseitig konstituierenden und überformenden Herrschaftsverhältnissen zusammensetzt. Im Fazit fasse ich forschungspraktische Schlussfolgerungen zusammen.

1 Eine frühere Fassung dieses Textes ist erschienen als Georgi (2021). Der vorliegende Artikel ist gekürzt, überarbeitet und in Teilen um neue Aspekte erweitert worden.

Aufgabe kritischer Wissenschaft: Menschengemachtes Leid reduzieren und Entfaltung fördern

Was Sinn und Zweck, was Aufgabe und Ausgangspunkt kritischer Wissenschaft ist, lässt sich mit Max Horkheimer erläutern, einem zentralen Theoretiker der Frankfurter Schule, der in den 1930er Jahren eine unter anderem an Marx anschließende kritische Theorie der Gesellschaft zu entwickeln suchte. Das grundlegende Ziel kritischer Theorie, so Horkheimer, ist, dazu beizutragen, menschliches Leiden zu überwinden (vgl. Horkheimer 1933/2009: 83f.; Berendzen 2010). Materialistisch und gesellschaftstheoretisch wird dieses Argument, weil Horkheimer zwei verschiedene Formen von Leiden unterschied. Einerseits sei nicht alles Leiden verhinderbar, etwa jenes, das durch historisch jeweils noch unheilbare Krankheiten hervorgebracht wird, also durch Naturprozesse, die (noch) nicht unter der Kontrolle der Menschen sind (Horkheimer 1937/1968a: 159). Andererseits gebe es Leiden, das durch von Menschen *beeinflussbare Verhältnisse* hervorgebracht und bedingt wird. Beispielsweise sind die leidvollen Erfahrungen von Diskriminierung, Rassismus und ökonomischer Perspektivlosigkeit, die junge Geflüchtete heute in deutschen oder österreichischen Bildungssystemen machen, menschengemacht und deshalb durch menschliches Handeln überwindbar. Die Akzeptanz von solch menschengemachtem Leid als außerhalb menschlicher Veränderungsfähigkeit liegend sei reaktionär: »Zeichen einer erbärmlichen Ohnmacht, in die sich zu schicken widermenschlich und widervernünftig ist« (ebd.). Dies ist nach Horkheimer ein zentraler Impuls kritischer Wissenschaft: Leiden, das durch menschliche Aktivität bedingt ist und durch sie überwindbar wäre, darf nicht akzeptiert und muss überwunden werden.

Ein zweiter Impuls, der kritisch-materialistische Theorie antreibt und ihren Sinn begründet, und der besondere Relevanz für Bildungsprozesse hat, besteht in dem Ziel, die Möglichkeiten für die freie Entfaltung menschlicher Potenziale zu fördern. So argumentiert etwa Terry Eagleton, britischer Literaturwissenschaftler, dass dies Marx' »absolutes« moralisches Kriterium« gewesen sei, »die unbestreitbare Tugend der reichen, allseitigen Entfaltung der Fähigkeiten jedes Einzelnen. Von diesem Standpunkt aus ist jede gesellschaftliche Formation zu beurteilen« (Eagleton 1990: 223).² Als »höchstes Ziel«, so formulierte es Horkheimer, solle die »Entfaltung und glückliche Betätigung der in der Allgemeinheit angelegten Kräfte gelten« (Horkheimer 1933/2009: 121).

2 Allerdings argumentieren Eagleton und ähnlich Brenkert, dass es nicht darum gehen könne, schlicht alle möglichen Potenziale zu realisieren oder keine Unterschiede zwischen Potenzialen zu machen. Eagleton (1990: 224f.) verweist auf die negative Fähigkeit zur Folter. Stattdessen gehe es um demokratische Selbstbestimmung in sozialen Zusammenhängen (Brenkert 1983/2012: 87ff., 104; vgl. Blackledge 2012: 58).

Menschen leiden und streben nach Glück – um dies zu erkennen, bedarf es nach Horkheimer keiner besonderen wissenschaftlichen Methoden (Berendzen 2010: 1025). Sehr viel schwieriger sei allerdings zu klären, welche gesellschaftlichen Prozesse bestimmte Instanzen menschlichen Leidens wie und warum historisch hervorbringen und durch welche alternativen Verhältnisse »eine Welt zu schaffen [ist], die den Bedürfnissen und Kräften der Menschen genügt« (Horkheimer 1937/1968b: 194). Derartige Fragen ließen sich nur auf Basis einer ausgeführten Theorie der Gesellschaft beantworten. Hierfür müssten kritische Wissenschaftler*innen die Ergebnisse beständiger und intensiver empirischer Forschung gesellschaftstheoretisch interpretieren und sozialphilosophisch reflektieren (vgl. Horkheimer 1931/2009: 29f; Horkheimer 1937/1968a: 186ff.; Müller-Doohm 2006: 215; Berendzen 2010: 1027).

Folgt man Horkheimers Argumenten bis hierher und versteht sie als Aufgabenstellung auch an die Wissensproduzent*innen der kritischen Flucht-, Migrations- und Grenzforschung, dann stellt sich unter anderem eine Selbstreflexion einfordernde Frage: Inwiefern und warum trägt meine, inwiefern und warum tragen unsere Wissensproduktion sowie die ihr zugrunde liegenden ontologischen Grundannahmen und epistemologischen Prinzipien dazu bei, das in Migrationsregimen produzierte Leiden historisch zu überwinden? Einfacher gesagt: Nach Horkheimer besteht das zentrale Kriterium für die Qualität kritischen Wissens darin, inwiefern dieses Wissen dazu beiträgt, menschengemachtes Leiden zu überwinden. Forscher*innen, die sich als kritisch verstehen, sollten reflektieren und angeben können, warum und auf welche Weise ihre Forschung, etwa zu Bildungsprozessen und den damit verbundenen Konflikten, das Potenzial hat, dies tun. Im Folgenden werde ich ausführen, warum Vertreter*innen der materialistischen Gesellschaftstheorie und einer an ihr orientierten Flucht- und Migrationsregimeforschung den Anspruch erheben, dieses Kriterium zu erfüllen.

Historischer Materialismus als Praxis- und Konflikttheorie

Die Theorie des historischen Materialismus, die Marx ab den 1840er Jahren gemeinsam mit Friedrich Engels entwickelte, war zunächst deshalb emanzipatorisch, weil sie menschliche Geschichte und das in dieser Geschichte produzierte Leiden überhaupt als Produkt gesellschaftlicher Verhältnisse und der aus dieser entstehenden Praxis erkennbar machte. Die Grundidee des historischen Materialismus ist, dass die Dynamik menschlicher Gesellschaften – und damit das Leiden an ihnen und ihre Potenziale für Glück und Entfaltung – zentral durch *jene* historisch spezifischen Verhältnisse bestimmt und getrieben werden, in denen Menschen zu einem weiten Maß gezwungen sind, sich selbst im Stoffwechsel zwischen Mensch und Natur materiell und praktisch zu (re-)produzieren (vgl. Marx/Engels, MEW 3b: 28ff.).

Weil Menschen zugleich leiblich-physische und gesellschaftlich-soziale Wesen sind, müssen sie die Probleme der materiellen (Re-)Produktion ihrer Lebensmittel und Körper, ihrer Fortpflanzung sowie ihrer Gesellschaftlichkeit ständig neu lösen. Dies ist »eine Grundbedingung aller Geschichte, die [...] täglich und stündlich erfüllt werden muß« (ebd.: 28) – und zwar »zunächst einmal *unter den gegebenen Vergesellschaftungsverhältnissen*« (Hirsch 1994: 187). Deshalb bestimmen die historisch spezifischen Verhältnisse der materiellen (Re-)Produktion und die mit ihr verbundenen Praktiken, Widersprüche und Kämpfe die Formen und Dynamiken menschlicher Gesellschaften und menschlicher Geschichte – auch jener von Bildungspolitik und -praxis – in einem entscheidenden Maß. In Abgrenzung gegen religiös-metaphysische, biologistische und idealistische Mystifizierungen der Bedingungen menschlichen Lebens und Leidens schrieb Marx 1845 in den »Thesen über Feuerbach«: »Alles gesellschaftliche Leben ist wesentlich *praktisch*. Alle Mysterien, welche die Theorie zum Mystizismus[us] veranlassen, finden ihre rationelle Lösung in der menschlichen Praxis und im Begreifen dieser Praxis« (Marx/Engels, MEW 3a: 7). Obwohl Marx bis heute Strukturalismus vorgeworfen wird, war er zentral auch Praxistheoretiker.

Marx ging es allerdings weder um die geschichtliche Bedeutung irgendeiner beliebigen, isolierten, voluntaristischen Praxis, noch um die banale Feststellung, dass natürlich alle gesellschaftlichen Phänomene, und dazu zählen auch Flucht- und Migrationsregime, aus Praxis hervorgehen (Stichwort *Doing Border*). Stattdessen entwarf er den historischen Materialismus als Konflikttheorie, die davon ausgeht, dass die Dynamik menschlicher Gesellschaften insbesondere durch jene antagonistischen Praktiken sozialer Gruppen angetrieben wird, die die strukturelle Widersprüchlichkeit historischer (Re-)Produktionsweisen hervorbringen, aus ihnen entstehen und sich in gesellschaftlichen Kämpfen artikulieren. Heutige historisch-materialistische Ansätze sehen nicht allein Klassenkämpfe als relevant für den Geschichtsverlauf an, sondern vielfältigere gesellschaftliche Konflikte. Allerdings halten sie daran fest, dass diese Vielfalt geschichtstreibender Kämpfe zentral aus dem widersprüchlichen, antagonistischen, herrschaftlichen Charakter gesamtgesellschaftlicher (Re-)Produktionsweisen hervorgeht, in denen sich mehrere Herrschaftsverhältnisse wechselseitig konstituieren und überformen (vgl. Buckel 2015; Buckel/Martin 2019: 266).

Zwei Ebenen materialistischer Migrationsregimeanalyse: Regulation und Kämpfe

Innerhalb der historisch-materialistischen Theorietradition haben zahlreiche Autor*innen an Marx' Motive von Praxis und Kämpfen angeknüpft. Bis heute einflussreich, auch in der kritischen Migrations- und Grenzforschung, sind Hegemonietheorien im Anschluss an Antonio Gramsci, die die Dynamik kapitalistischer

Gesellschaften durch Kämpfe um Hegemonie in der Zivilgesellschaft bestimmt sehen. Ebenso beziehen sich viele kritische Migrations- und Grenzregimeforscher*innen auf die Staatstheorie von Nicos Poulantzas (2002), insbesondere auf dessen Argument, dass sich dynamische Veränderungen staatlicher Politiken als die »materielle Verdichtung eines Kräfteverhältnisses zwischen Klassen und Klassenfraktionen« (ebd.: 159) entschlüsseln lassen. Ausgehend von dieser Traditionslinie hat die Forschungsgruppe »Staatsprojekt Europa« die Methode der historisch-materialistischen Politikanalyse (HMPA) entwickelt (vgl. Buckel et al. 2014; Brand et al. 2022), die ich für eine materialistische Migrations- und Grenzregimeanalyse konkretisiert und erweitert habe (vgl. ausführlich Georgi 2016; 2019a; 2019b; 2019c; 2019d: 21ff.). Eine Innovation dieses Ansatzes besteht darin, Flucht- und Migrationsregime im Anschluss an die Regulationstheorie (vgl. Hirsch 1994; 2005: 83ff.) als Teil der *Regulationsweise* des globalen Kapitalismus zu verstehen: Flucht- und Migrationsregime tragen dazu bei, dass sich kapitalistische Gesellschaften trotz und durch all ihre Widersprüche hindurch reproduzieren, das heißt überhaupt dauerhaft existieren können. Auch Bildungsinstitutionen und Bildungspolitik sind vor diesem Hintergrund zu analysieren. Sie leisten unter anderem einen Beitrag zur Regulation gesellschaftlicher und globaler Widersprüche, indem sie migrations- und mobilitätsbezogene Probleme und Konflikte befrieden, verschieben oder temporär (auf-)lösen (vgl. Georgi 2016: 188f.; 2019d: 21ff.). Die Kämpfe innerhalb und über Flucht- und Migrationsregime, inklusive ihrer bildungspolitischen Bereiche, werden somit zentral darüber geführt, *wie* historisch wechselhafte Konstellationen »mobilitätsbezogener« gesellschaftlicher Strukturwidersprüche reguliert werden sollen.

Wollen kritische Forscher*innen mithilfe der materialistischen Migrationsregimeanalyse bestimmte Regimeelemente untersuchen, zum Beispiel einzelne Politiken, Institutionen oder Akteur*innenstrategien, stellen sich ihnen somit Aufgaben auf zwei Ebenen: Erstens sollten sie diese Kämpfe als historisch offene, transnationale soziale Auseinandersetzungen und (Klassen-)Konflikte zwischen einer *Vielzahl* sozialer Kräfte entschlüsseln, darunter Bewegungen der Migration, linkssolidarische Akteur*innen, verschiedene Kapitalfraktionen, am eigenen Erfolg und Fortbestand interessierte Staatsapparate sowie nationalchauvinistische Gruppen. Alle involvierten Akteur*innen und sozialen Kräfte verfügen über historische *agency*, alle handeln relational autonom und eigensinnig. Bei der Untersuchung konkreter Regimekonflikte werden auf Basis eines methodischen Dreischritts aus Kontext-, Akteur*innen- und Prozessanalysen die Strategien und politischen Rationalitäten von Konfliktakteur*innen empirisch erforscht und begrifflich-konzeptionell in bald streitende, bald prekär verbündete Fraktionen und Hegemonieprojekte gefasst, wobei bald die eine, bald eine andere Kräftefraktion in der Offensive sein und die Entwicklung vorantreiben kann. Welche Fraktionen dies jeweils sind, können kritische Forscher*innen auf Basis empirischer Forschungser-

gebnisse und ihrer theoretischen Interpretation beurteilen (vgl. ausführlich Buckel et al. 2014: 43ff.). Auch und gerade die Interpretation von konkreten Interaktionen im Bildungsprozess kann von solch materialistischer Policy-Forschung profitieren, wenn sie auf diese Weise die Kontexte ihrer konkreten Gegenstände analysiert.

Zweitens sollten kritische Forscher*innen herausarbeiten, inwiefern die untersuchten Regimeelemente von bestimmten sozialen Kräften angestrebt, modifiziert und durchgesetzt werden, weil diese Kräfte hoffen, auf diese Weise zu einer bestimmten, für sie selbst vorteilhaften Regulation spezifischer Widersprucks-konstellationen und der daraus entstehenden Probleme, Konflikte und Krisen beizutragen. Auch müssen kritische Forscher*innen prüfen, inwiefern die beteiligten Kräfte hierbei erfolgreich sind oder scheitern und welche Konsequenzen das hat (vgl. exemplarisch Georgi 2019d). Ausgehend von diesen analytischen Aufgaben kann die materialistische Grenzregimeanalyse kritische Forscher*innen darin unterstützen, die verwirrende Überkomplexität von Flucht- und Migrationsregimen auf eine Art zu reduzieren, die Konfliktlinien und Konfliktdynamiken in den Regimen auf eine Weise verständlich macht, die produktiv dafür ist, emanzipatorische (Gegen-)Strategien zu formulieren und emanzipatorisches Handeln zu unterstützen.

Vorgefundene Umstände: Warum Strukturen wichtig sind

Eine historisch-materialistische Perspektive auf Migrations- und Grenzregime versteht somit widersprüchliche soziale Praktiken und Kämpfe als Triebkräfte dieser Regime und widmet ihnen eine entsprechend große Aufmerksamkeit. Akteur*innenpraxis stellt aus einer solchen Perspektive allerdings nur eine Seite sozialer Realität dar, sie ist nur eine von mehreren Dynamiken, die Flucht- und Migrationsregime bestimmen. »Die Menschen«, so Marx, »machen ihre eigene Geschichte, aber sie machen sie nicht aus freien Stücken, nicht unter selbstgewählten, sondern unter unmittelbar vorgefundenen, gegebenen und überlieferten Umständen« (Marx, MEW 8: 115). Dieser Satz drückt aus, dass Menschen die Fähigkeit zum spontanen, emergenten, relational autonomen Handeln besitzen, sich allerdings die gegebenen, wirkmächtigen Umstände dieses Handelns keineswegs aussuchen können. Die Freiheit und Wirkmacht ihrer Praxis ist ermöglicht und hervorgebracht, aber zugleich eingeschränkt und in Bahnen gelenkt durch Umstände, die analytisch und begrifflich gefasst werden müssen, wenn man gesellschaftliche Prozesse kritisch, also mit dem Ziel, menschengemachtes Leiden zu reduzieren und ihre Entfaltungsmöglichkeiten zu fördern, verstehen will (vgl. Jessop 2005: 48ff.).

Eine derart allgemeine Einsicht in die Relevanz irgendwelcher Umstände, in die generelle Bedeutung von Kontexten, reicht jedoch keineswegs aus (vgl. Heinrich 2012: 16). Um verständlich zu machen, warum eine historisch-materialistische

Perspektive so viel Gewicht auf »Kontextanalysen« legt, warum sie auf der Bedeutung von »Strukturen« manchmal geradezu herumzureiten scheint (vgl. Hess et al. 2016: 19), lässt sich auf Marx' folgenreiches Argument verweisen, nach dem ein Wesen des Menschen als fixes und feststehendes überhaupt nicht existiert. Stattdessen sei das »Wesen des Menschen das Ensemble seiner gesellschaftlichen Verhältnisse« (Marx, MEW 3a: 6). Die Konsequenz dieser Einsicht für eine kritische Migrations- und Grenzregimeforschung ist, dass etwa die Diskriminierungserfahrungen von jungen Geflüchteten im Bildungssystem weder aus einer »von Natur aus« rassistischen EU-Bevölkerung erklärt werden kann, noch allein durch Verweis auf unmittelbar gegebene, empirisch sichtbare und isoliert betrachtete Praktiken, Akteur*innen oder Institutionen, also nicht praxeologisch oder politizistisch verengt.³ Folgt man Marx' Aussage, dann stellen sich der kritischen Flucht- und Migrationsregimeforschung Aufgaben auf höherer Abstraktionsebene: Um zu verstehen, warum junge Geflüchtete in Bildungsprozessen bestimmte Erfahrungen machen und oft hierarchisiert und diskriminiert werden und welche sozialen Konflikte und gesellschaftlichen Kämpfe diese Erfahrungen sowohl produzieren als auch neu hervorbringen, ist es notwendig, das dynamische Ensemble gesellschaftlicher Verhältnisse herauszuarbeiten, in denen die an diesen Konflikten beteiligten Akteur*innen und sozialen Kräfte konstituiert werden, leben, sich reproduzieren, handeln und kämpfen.

Doch was heißt das eigentlich? Aus historisch-materialistischer Perspektive bezeichnet der Begriff »gesellschaftliche Verhältnisse« etwas Spezifisches: Die für die Analyse der geschichtlichen Dynamik von Flucht-, Migrations- und Grenzregimen entscheidenden gesellschaftlichen Verhältnisse umfassen – wie oben bereits angedeutet – *jene* Verhältnisse, in denen Menschen zu einem weiten Grad gezwungen sind, ihre physisch-psychische Existenz, ihre Lebensmittel, ihre Fortpflanzung und ihre Gesellschaftlichkeit, also ihren »materialistischen Zusammenhang untereinander« und mit der Natur (vgl. Marx, MEW 3b: 30), zu (re-)produzieren. Gesellschaftliche Phänomene, auch Flucht-, Migrations- und Grenzregime, können aus dieser Perspektive also nur dann angemessen und kritisch verstanden werden, wenn sie zu den Praktiken und Kämpfen, den Widersprüchen und Herrschaftsverhältnissen, den sozialen Formen und Strukturprinzipien dieses komplexen Reproduktionsprozesses in Verbindung gesetzt werden (vgl. Brenkert 1983/2010: 45ff.).

Die sozialen Formen von Gesellschaften, in denen eine kapitalistische (Re-)Produktionsweise vorherrscht, sind im Rahmen einer zeitlichen Periode als durchaus stabil und fest gefügt zu verstehen. Sie haben strukturellen Charakter. Auch wenn soziale Strukturen aus der Praxis hervorgehen und nicht unmittelbar empirisch verifiziert und nie »an sich« wahrgenommen werden können, sind sie im Sinne der wissenschaftsphilosophischen Metatheorie des kritischen Realismus »real«: Sie

3 Zur Kritik am Politizismus siehe Buckel/Martin 2019: 240.

besitzen eine eigene ontologische Existenz, die dynamisch und wandelbar ist, aber in einer spezifischen historischen Konjunktur über »emergente Eigenschaften« und »kausale Macht« verfügt, das heißt soziale Realität wirkmächtig beeinflusst und hervorbringt (vgl. Jessop 2005: 44f.). Struktur und Handlung bzw. soziale Formen, Institutionen und Praxis sind somit verschiedene, sich gegenseitig konstituierende Facetten gesellschaftlicher Realität. Weil all diese Facetten wirkmächtig sind, müssen alle in die sozialwissenschaftliche (Bildungs-)Forschung einbezogen werden, um kritisches, also zur Reduktion menschlichen Leidens und zur freien Entfaltung ihrer Potenziale relevantes Wissen zu produzieren. Zu den zentralen Strukturprinzipien der gegenwärtigen Form kapitalistischer Vergesellschaftung zählen Privateigentum an Produktionsmitteln, Lohnarbeit, Privatproduktion, Warentausch und Konkurrenz (vgl. Hirsch 2005: 20) genauso wie die Feminisierung und Privatisierung von Reproduktionsarbeit, die schrankenlose Ausbeutung der »Gratisprodukte der Natur« und der strukturelle Rassismus imperialer Produktions- und Lebensweisen (vgl. Buckel 2015).

Fetischisierte soziale Formen: Ohne Gesellschaftstheorie geht es nicht

Marx, so lässt sich festhalten, war nicht nur Praxis-, sondern vor allem Gesellschaftstheoretiker. »Gesellschaft« ist aus historisch-materialistischer Sicht jedoch keine Ansammlung von Einzelmenschen. Sie wird konstituiert durch ihre »Beziehungsweisen« (Adamczak 2017), mithin durch die gerade erwähnten Strukturprinzipien, durch welche Menschen in Verhältnis zueinander treten und zwangsbeehrt zueinander in Beziehung gesetzt werden (vgl. Marx, MEW 42: 189; Adorno 1965/2003; Heinrich 2012: 17). Zu den sozialen Formen, durch die Menschen unter kapitalistischen Bedingungen vergesellschaftet werden und die als sozialer »Äther« (Marx, MEW 42: 40) und Medium zwischen Strukturen, Institutionen und Handeln vermitteln, gehören Ware, Kapital, Geld, Recht und Staat (siehe ausführlich Hirsch 1994: 161ff.; 2005: 20ff.). Diese sozialen Formen, dies hat Marx mit dem Begriff des »Fetischs« gezeigt, werden durch menschliche Hände, Körper und Köpfe hervorgebracht und reproduziert. Zugleich haben sich diese sozialen Formen in der historischen Entwicklung des Kapitalismus gegenüber den Menschen verselbstständigt und eine Eigendynamik angenommen. Sie treten den Menschen als scheinbar objektive Gewalten gegenüber, als mit Einfluss, Macht und Eigenleben beseelte Sachen, also als Fetische, deren Logiken und Zwängen sich die Menschen weitgehend unterwerfen müssen, um sich selbst, ihre Familien und Gemeinschaften zu reproduzieren und um sozial erfolgreich zu sein (Marx, MEW 23: 85ff.; vgl. Horkheimer 1933/2009: 116f.; Hirsch 1994: 163). Statt gemeinsame demokratische Entscheidungen darüber zu treffen, wie ihr Zusammenleben und etwa die Bildungsprozesse in einer Gesellschaft organisiert und verändert werden sollen,

werden die Menschen den Zwängen der von ihnen selbst geschaffenen Verhältnisse unterworfen: »Ihre eigne gesellschaftliche Bewegung besitzt für sie die Form einer Bewegung von Sachen, unter deren Kontrolle sie stehen, statt sie zu kontrollieren« (Marx, MEW 23: 89).

Zwar ist es nach Marx durchaus möglich, dass einzelne Menschen oder sogar Gruppen diese verselbstständigten Verhältnisse durchschauen auf Basis von eigener Erfahrung und/oder von Reflexion, sich also »subjektiv über sie erheben« (Marx, MEW 23: 16). Entziehen könnten sie sich der wirkmächtigen Objektivität solcher gesellschaftlichen Verhältnisse allerdings nur sehr beschränkt – und zwar maßgeblich deshalb, weil sie von ihnen abhängig bleiben, um ihre eigene materielle Existenz zu sichern und weitergehende Bedürfnisse zu erfüllen. Die Einzelnen bleiben in einem weiten Maß »Geschöpfe« ihrer sozialen Verhältnisse (ebd.). Auch Theodor W. Adorno betonte und beklagte diese gesellschaftliche Strukturbestimmung des individuellen Lebens und historischer Prozesse immer wieder. Dass »über den Köpfen der Einzelnen und durch sie hindurch Objektivität sich durchsetzt« (Adorno 1965/2001: 169), ist aus Sicht der Kritischen Theorie gerade der Skandal kapitalistischer Herrschaft. Die menschlichen Potenziale zu Freiheit, Spontaneität, Autonomie sowie demokratischer Selbstbestimmung, für die eine radikal demokratische, kritische Bildung besondere Relevanz hätte, bleiben unter anderem deshalb historisch unrealisiert, weil die kapitalistische Vergesellschaftung die Subjektivität der Einzelnen, ihre Reproduktion und ihre Beziehungen zueinander und zur Natur in zunehmendem Maß überwältigt (vgl. Adorno 1965/2003: 18; Buckel et al. 2014: 44).

Was bedeutet dies für Forscher*innen, die sich mit Flucht- und Migrationsregimen befassen, und besonders mit hierzu in Beziehung stehenden Bildungsprozessen, und hierfür Impulse materialistischer Gesellschaftstheorie aufnehmen möchten? Ich werde drei Einsichten hervorheben. Erstens sollten solche Forscher*innen davon ausgehen, dass die fetischisierten sozialen Formen kapitalistischer Vergesellschaftung in einem weiten Maß die Voraussetzungen bestimmen, die soziales Handeln innerhalb dieser Regime und der gesellschaftlichen Kämpfe über Bildungspolitik wie in Bildungsinstitutionen erfüllen muss, um wirkmächtig und sozial erfolgreich zu sein. Beispielsweise sind Akteur*innen, die konkrete Verbesserungen für Geflüchtete im Bildungssystem erreichen wollen, zu einem weiten Maß gezwungen, Geld zu mobilisieren, sich auf die Institutionen der Rechtsform zu beziehen und an nationalstaatliche Institutionen zu appellieren. Der Zwang zu solch »formgemäßem« Handeln ermöglicht und begrenzt Akteurspraktiken. Die Frage, wie Regimeakteur*innen mit solchen »strategischen Selektivitäten« (Poulantzas 2002: 165f.) umgehen, ob und wie sie sich ihnen anpassen, muss beantwortet werden, weil sich Regimedynamiken sonst nicht angemessen verstehen lassen.

Eine zweite analytische Schlussfolgerung aus Marx' Fetischbegriff ist, dass es nicht nur die Praktiken und Strategien vermeintlich gegebener, einfach so, an sich da seiender Akteur*innen sind, welche durch die Strukturprinzipien der (Re-)Pro-

duktionsweise und die sich daraus ergebenden Formzwänge und Selektivitäten quasi im Nachhinein geprägt werden. Stattdessen werden diese Akteur*innen und sozialen Kräfte durch die historischen Strukturbedingungen in einem weiten Maß überhaupt erst hervorgebracht. Bereits die Konstitution, die historische Entstehung, die schiere Existenz spezifischer Akteur*innen und Kräfte mit bestimmten Interessen und Handlungsimperativen ist Resultat der strukturellen historischen Umstände (vgl. Heinrich 2012: 18). Für die kritische Flucht- und Migrationsregimeforschung bedeutet dies, dass sie ihr Potenzial, zu einer emanzipatorischen Transformation dieser Regime beizutragen, nur ausschöpfen kann, wenn sie die strukturellen Bedingungen, welche die Existenz spezifischer Regimeakteur*innen überhaupt erst historisch ermöglichen, zu einem ihrer Gegenstände macht.

Hieraus lässt sich eine dritte Einsicht für die kritische Flucht- und Migrationsforschung gewinnen. Diese sollte sich nicht darauf beschränken, diskursive Aussagen, Selbstverständnisse oder Intentionen von Akteur*innen empirisch zu recherchieren und deren unmittelbare Beziehungen, Reibungen und Widersprüche zu beschreiben. Dies ist notwendig, reicht aber nicht. Es reicht unter anderem deshalb nicht, weil sich strukturelle Entstehungs- und Handlungsbedingungen von Akteur*innenpraxis oft nicht im subjektiven Bewusstsein und den diskursiven Artikulationen der Akteur*innen selbst wiederfinden (vgl. ebd.: 19f).⁴ Diese lassen sich meist nur durch theoretische Interpretation von Akteur*innenpraxis und Akteur*innendiskursen erfassen. Aus diesem Grund laufen Analysen von Flucht- und Migrationsregimen, die die Ergebnisse ihrer empirischen Forschungen nicht *gesellschaftstheoretisch* interpretieren, Gefahr, auf einer phänomenologischen Oberflächenebene zu verharren. Eine gesellschaftstheoretische Interpretation zu leisten, kann etwa bedeuten, die etwa aus Praxis-, Akteur*innen-, Diskurs- oder Konfliktanalysen gewonnenen Erkenntnisse zu den sozialen Formen gesellschaftlicher Reproduktion und den historisch-spezifischen Konstellationen relevanter Strukturwidersprüche, welche die Regimeakteur*innen historisch in weitem Maß erst hervorbringen und ihre Praxis oft stark prägen, in Beziehung zu setzen und ihren Einfluss zu reflektieren. Ohne Gesellschaftstheorie geht es nicht.

Fünf forschungspraktische Schlussfolgerungen

Die kritische Qualität von Wissensproduktion, so habe ich oben im Anschluss an Max Horkheimer argumentiert, bestimmt sich zentral dadurch, inwiefern das hervorgebrachte Wissen Potenzial hat, dazu beizutragen, durch menschliche Praxis bedingtes und beeinflussbares Leiden zu überwinden und die freie Entfaltung ihrer

4 Und wenn sie dies tun, dann beruhen solche Einsichten auf der theoretischen Interpretation eigener Erfahrungen und weiteren Wissens durch die Akteur*innen selbst.

Potenziale zu fördern. In den vorangegangenen Abschnitten habe ich dargelegt, wie eine materialistische Flucht- und Migrationsregimeanalyse dieses Kriterium zu erfüllen sucht. Diese Argumentation spitze ich abschließend in fünf forschungspraktischen Schlussfolgerungen zu. Diese können als Leitlinienvorschlag, als Idee einer Checkliste, für jene Forscher*innen gelesen werden, die sich bei ihren Analysen von Flucht- und Migrationsregimen an materialistischer Gesellschaftstheorie orientieren möchten.

Erstens: Die sozialen, politischen und gesellschaftlichen Konflikte innerhalb und über Flucht- und Migrationsregime sollten als komplexe, historisch offene und vielseitige Auseinandersetzungen analysiert und rekonstruiert werden, bei denen keine Kräftefraktion – weder Kapitalfraktionen noch die Autonomie der Migration, weder rassistische Gruppen noch Politikeliten – beständig in der Offensive ist oder die Entwicklung treibt. Welche Kräfte in einer bestimmten historischen Konjunktur dominieren oder in der Defensive sind, lässt sich nur auf Basis ständig neuer empirischer Forschung und theoretisch angeleiteter Analysen bestimmen.

Zweitens: Flucht- und Migrationsregime sollten als Teil der Regulationsweise kapitalistischer Gesellschaften verstanden und ihre Elemente und Dynamiken entsprechend analysiert werden. Hieraus könnten sich zum Beispiel folgende Forschungsfragen ergeben: Inwiefern ist das von mir untersuchte Regimeelement, zum Beispiel ein spezifisches bildungspolitisches Gesetz, das Handeln eines bildungspolitischen Staatsapparates, Teilmoment von Versuchen bestimmter sozialer Kräfte, gesellschaftliche Widersprüche zum eigenen Vorteil zu regulieren? Welche historische Konstellation von Widersprüchen soll so reguliert werden? Inwiefern gelingt oder scheitert die angestrebte Regulation und welche Folgen hat das?

Drittens: Wenn Forscher*innen Regimekonflikte und Regulationsversuche analysieren, sollten sie die Formzwänge und strukturellen Handlungsbedingungen einbeziehen, denen die handelnden Regimeakteur*innen unterworfen sind. Sie sollten prüfen und beurteilen, inwiefern die Akteur*innen eigensinnig mit diesen Zwängen umgehen oder sich ihnen anpassen und welche Konsequenzen dies für den weiteren Konfliktverlauf, für Regimedynamiken und die Konstellation relevanter Strukturwidersprüche hat.

Viertens: Diese Analyseform noch weitertreibend, sollten kritisch-materialistisch arbeitende Forscher*innen reflektieren und herausarbeiten, inwiefern die schiere Existenz bzw. die spezifische historische Form und Ausrichtung der von ihnen untersuchten Regimeakteur*innen oder bestimmter Politiken von den dynamischen Konjunkturen einer konkreten historischen Situation wie auch von den strukturellen Bedingungen einer längerfristigen Epoche abhängen.

Fünftens: Kritische Forscher*innen sollten ihre empirischen Forschungsergebnisse zu Migrations- und Grenzregimen somit *gesellschaftstheoretisch* interpretieren. Etwas gesellschaftstheoretisch zu interpretieren, bedeutet aus historisch-materialistischer Sicht, die Existenz, Dynamik und Form eines konkreten empirischen

Gegenstands zu der herrschaftsdurchwirkten Art und Weise in Beziehung zu setzen, wie die jeweilige Gesellschaft ihre eigene materielle (Re-)Produktion organisiert, also zu den Strukturprinzipien, Widersprüchen und sozialen Formen, welche die (Re-)Produktionsweise einer Gesellschaft zwangsbewehrt dominieren.

Literatur

- Adamczak, Bini (2017): *Beziehungsweise Revolution – 1917, 1968 und kommende*, Berlin: Suhrkamp.
- Adorno, Theodor W. (1965/2001): *Zur Lehre von der Geschichte und von der Freiheit*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Adorno, Theodor W. (1965/2003): *Gesellschaft*, in: *Gesammelte Schriften. Band 8: Soziologische Schriften 1*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 9–19.
- Berendzen, Joseph C. (2010): *Suffering and theory. Max Horkheimer's early essays and contemporary moral philosophy*, in: *Philosophy & Social Criticism* 36(9), S. 1019–1037.
- Blackledge, Paul (2012): *Marxism and Ethics. Freedom, Desire, and Revolution*, Albany: SUNY Press.
- Brand, Ulrich/Krams, Mathias/Lenikus, Valerie/Schneider, Etienne (2022): *Contours of historical-materialist policy analysis*, in: *Critical Policy Studies* 16(3), S. 279–296, <https://doi.org/10.1080/19460171.2021.1947864>.
- Brenkert, George G. (1983/2010): *Marx's Ethics of Freedom*, London/New York: Routledge.
- Buckel, Sonja (2015): *Dirty Capitalism*, in: Dirk Martin/Susanne Martin/Jens Wissel (Hg.), *Perspektiven und Konstellationen kritischer Theorie*, Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 29–48.
- Buckel, Sonja/Georgi, Fabian/Kannankulam, John/Wissel, Jens (2014): *Theorie, Methoden und Analysen kritischer Europaforschung*, in: *Forschungsgruppe »Staatsprojekt Europa«* (Hg.), *Kämpfe um Migrationspolitik. Theorie, Methode und Analysen kritischer Europaforschung*, Bielefeld: transcript, S. 15–84.
- Buckel, Sonja/Martin, Dirk (2019): *Aspekte einer gesellschaftskritischen Theorie der Politik*, in: Ulf Bohmann/Paul Sörensen (Hg.), *Kritische Theorie der Politik*, Berlin: Suhrkamp, S. 243–266.
- Demirović, Alex/Dücker, Julia/Becker, Florian/Bader, Pauline (Hg.) (2011): *Vielfachkrise. Ursachen, Zusammenhänge und Strategien von Krisen im Kapitalismus*, Hamburg: VSA.
- Eagleton, Terry (1990): *The Ideology of the Aesthetic*, Oxford: Blackwell.
- Georgi, Fabian (2016): *Widersprüche im langen Sommer der Migration. Ansätze einer materialistischen Grenzregimeanalyse*, in: *Prokla* 183, S. 183–203.

- Georgi, Fabian (2019a): Toward Fortress Capitalism: The Restrictive Transformation of Migration and Border Regimes as a Reaction to the Capitalist Multicrisis, in: *Canadian Review of Sociology* 56(4), S. 556–579.
- Georgi, Fabian (2019b): Kämpfe der Migration im Kontext. Die Krisendynamik des europäischen Grenzregimes seit 2011, in: Daniel Keil/Jens Wissel (Hg.), *Staatsprojekt Europa. Eine staatstheoretische Perspektive auf die Europäische Union*, Baden-Baden: Nomos, S. 205–227.
- Georgi, Fabian (2019c): The Role of Racism in the European »Migration Crisis«. A Historical Materialist Perspective, in: Vishwas Satgar (Hg.), *Racism after Apartheid. Challenges for Marxism and Anti-Racism*, Johannesburg: Wits University Press, S. 96–117.
- Georgi, Fabian (2019d): *Managing Migration? Eine kritische Geschichte der internationalen Organisation für Migration (IOM)*, Berlin: Bertz + Fischer.
- Georgi, Fabian (2021): Autonomie in der Festung. Grundlagen einer materialistischen Migrations- und Grenzregimeanalyse am Beispiel der EU-Migrationspolitik seit 2015, in: Valeria Hänsel/Karl Heyer/Matthias Schmidt-Sembdner/Nina Schwarz (Hg.), *Von Moria bis Hanau – Brutalisierung und Widerstand. Grenzregime IV, Movements. Journal for Critical Migration and Border Regime Studies* 6(1), S. 384–402.
- Heinrich, Michael (2012): Individuum, Personifikation und unpersönliche Herrschaft in Marx' Kritik der politischen Ökonomie, in: Ingo Elbe/Sven Ellmers/Jan Eufinger (Hg.), *Anonyme Herrschaft. Zur Struktur moderner Machtverhältnisse*, Münster: Rote Ruhr Uni, S. 15–34.
- Hess, Sabine/Kasperek, Bernd/Kron, Stefanie/Rodatz, Mathias/Schwertl, Maria/Sontowski, Simon (2016): Der lange Sommer der Migration: Krise, Rekonstitution und ungewisse Zukunft des europäischen Grenzregimes, in: Sabine Hess/Bernd Kasperek/Stefanie Kron/Mathias Rodatz/Maria Schwertl/Simon Sontowski (Hg.), *Der Lange Sommer der Migration. Grenzregime III, Movements. Journal for Critical Migration and Border Regime Studies*, S. 6–24.
- Hirsch, Joachim (1994): Politische Form, politische Institutionen und Staat, in: Josef Esser/Christoph Görg/Joachim Hirsch (Hg.), *Politik, Institutionen und Staat. Zur Kritik der Regulationstheorie*, Hamburg: VSA, S. 157–211.
- Hirsch, Joachim (2005): *Materialistische Staatstheorie. Transformationsprozesse des kapitalistischen Staatensystems*, Hamburg: VSA.
- Horkheimer, Max (1931/2009): Die gegenwärtige Lage der Sozialphilosophie und die Aufgaben eines Instituts für Sozialforschung, in: *Gesammelte Schriften. Band 3: Schriften 1931–1936*, Frankfurt a.M.: Fischer, S. 20–35.
- Horkheimer, Max (1933/2009): *Materialismus und Moral*, in: *Gesammelte Schriften. Band 3: Schriften 1931–1936*, Frankfurt a.M.: Fischer, S. 111–149.
- Horkheimer, Max (1937/1968a): *Traditionelle und kritische Theorie*, in: *Kritische Theorie. Eine Dokumentation. Band II*, Frankfurt a.M.: Fischer, S. 137–191.

- Horkheimer, Max (1937/1968b): Nachtrag, in: Kritische Theorie. Eine Dokumentation. Band II, Frankfurt a.M.: Fischer, S. 192–200.
- Jessop, Bob (2005): Critical Realism and the Strategic-Relational-Approach, in: *New Formations* 56, S. 40–53.
- Marx-Engels-Werke (MEW) (1956–1990), Berlin: Dietz.
- Müller-Doohm, Stephan (2006): Die gegenwärtige Lage der Sozialphilosophie und die Aufgaben eines Instituts für Sozialforschung, in: Axel Honneth/Institut für Sozialforschung (Hg.), *Schlüsseltexzte der Kritischen Theorie*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 214–216.
- Poulantzas, Nicos (2002): *Staatstheorie. Politischer Überbau, Ideologie, autoritärer Etatismus*, Hamburg: VSA.

Probleme und Perspektiven der Flucht- und Flüchtlingsforschung

Albert Scherr

Konturen und Perspektiven des Forschungsfeldes¹

Mit einiger Verzögerung gegenüber der internationalen Entwicklung hat sich inzwischen auch im deutschen Sprachraum die Ausdifferenzierung der Flucht- und Flüchtlingsforschung als eigenständiges interdisziplinäres Forschungsgebiet vollzogen. Seit der Gründung des Netzwerk Flüchtlingsforschung 2013 kann eine beeindruckende Expansion des Forschungsfeldes in einem relativ kurzen Zeitraum konstatiert werden. Als ein Resultat dieser Entwicklung liegt inzwischen ein umfangreiches deutschsprachiges Handbuch vor (Scharrer et al. 2023), in dem Theorien, Konzepte und empirische Befunde dargestellt sind.

Ersichtlich stellt diese Expansion und Ausdifferenzierung der Flüchtlingsforschung zentral eine Reaktion auf die Zunahme der Zahl der nach Europa und Deutschland eingereisten Flüchtlinge und die dabei auch offenkundig gewordene Krise des Flüchtlingsschutzes dar. Darin zeigt sich der für die Flucht- und Flüchtlingsforschung wie für die Migrationsforschung generell (s. Bommes 2011: 35–47) bedeutsame Sachverhalt, dass ihre Entwicklung auch international in enger Anlehnung an Politik – an Problemwahrnehmungen und Informationsbedarfe des politischen Systems und der Themensetzungen in politischen Diskursen – erfolgt ist. Dies verbindet sich mit dem Anspruch, zu »significant changes in the lives of forced migrants« (Bakewell 2008: 432) beitragen und Relevanz für »the ›real world‹« außerhalb akademischer Diskurse beanspruchen zu können (vgl. Fiddian-Qasmiyeh et al. 2016: 2). Im Bereich der erziehungswissenschaftlichen Flucht- und Flüchtlingsforschung gilt dies insbesondere im Hinblick auf die Teilhabe von Geflüchteten an schulischer Bildung und ihre Positionierung im Bildungssystem (s.

1 Beim vorliegenden Beitrag handelt es sich um eine erheblich gekürzte und etwas aktualisierte Fassung eines Textes, der zuerst in der *Zeitschrift für Migrationsforschung – Journal of Migration Studies* veröffentlicht wurde.

etwa Massumi 2019; Jording 2022; Scherr 2023)² sowie im Hinblick auf die Funktion der Sozialpädagogik im Kontext sozialstaatlicher Hilfen für Geflüchtete, aber auch bei der Durchsetzung von Maßnahmen, die auf administrative Kontrolle, Integrationsverhinderung und Aufenthaltsbeendigung ausgerichtet sind (s. etwa Bröse/Faas/Stauber 2018). In Zusammenhang damit hat sich eine kontroverse Diskussion über Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession entwickelt (s. Scherr 2021).

Folglich ist zu erwarten, dass die künftige Entwicklung der Flucht- und Flüchtlingsforschung, ihr weiterer Aus- oder aber Rückbau, in erheblichem Ausmaß davon abhängig sein wird, welche politische Bedeutung der Thematik zukommen wird sowie ob sich wechselseitige Erwartungen bezüglich der politischen Relevanz von Forschungsergebnissen auf beiden Seiten bestätigen oder aber enttäuscht werden.

Diesbezüglich ist zwar mit einiger Sicherheit davon auszugehen, dass die Frage, was angemessene Formen des Umgangs mit Formen der Flucht- und Zwangsmigration sind, auch künftig von erheblicher gesellschaftlicher, insbesondere politischer Bedeutung sein wird. Weniger gewiss ist dagegen, ob sich die Erwartung von Wissenschaftler*innen bestätigen wird, durch die Vermittlung ihrer Forschungsergebnisse auf den gesellschaftlichen Umgang mit Flucht einwirken zu können. Denn es wäre wissenschaftstheoretisch und vor dem Hintergrund der sozialwissenschaftlichen Forschung über die politische Verwendung wissenschaftlichen Wissens zweifellos naiv, davon auszugehen, dass Wissenschaft ein konsensuelles und unbestreitbares Tatsachenwissen hervorbringt, das im politischen Kontext als zweifelsfreie und nicht hintergehbare Entscheidungsgrundlage anerkannt wird. Realistisch ist es vielmehr davon auszugehen, dass Politik sich gewöhnlich höchst selektiv und vielfach nur zur Stützung eigener Positionen und Interessen auf Wissenschaft bezieht.

Folglich sind Zweifel daran begründet, dass die weitere Entwicklung der Flucht- und Flüchtlingsforschung zureichend auf die Erwartung außerwissenschaftlicher gesellschaftlicher Relevanz gestützt werden kann. In der Absicht, zu einer Entwicklung des Forschungsfeldes beizutragen, die dazu geeignet ist, dessen Abhängigkeit von externen Erwartungen und Resonanzen zu verringern, werden im Weiteren Überlegungen zu Herausforderungen und Fragestellungen entwickelt, deren Bearbeitung dazu geeignet sind, zur Klärung seiner wissenschaftlichen Grundlagen beizutragen. Dies geschieht mittels einer wissenschaftstheoretisch und wissenschaftssoziologisch informierten Reflexion über die gegenstandskonstitutiven Annahmen der Flucht- und Flüchtlingsforschung, insbesondere über das konstitutive Spannungsverhältnis von wissenschaftlichen Erkenntnisinteressen einerseits, ethischen Prinzipien und politischen Überzeugungen andererseits.

2 Siehe dazu als instruktiven Überblick auch die Beiträge im Heft 1/2022 der *Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung*.

Gegenstandbestimmung und Geltungsanspruch

Flucht- und Flüchtlingsforschung ist in einem komplexen und kontroversen Diskurszusammenhang situiert, in einem gesellschaftspolitischen Konfliktfeld (vgl. Scherr/Inan 2017; Scherr/Scherschel 2019), und beansprucht, mit ihren Ergebnissen auf politische Entscheidungen, rechtliche Festlegungen, mediale Diskurse sowie Praxisfelder wie die schulische Bildung und die Sozialarbeit Einfluss zu nehmen. Begründet ist dieser Anspruch darin, dass bereits in die Konstitution des Forschungsgegenstandes ethische Gesichtspunkte eingehen: Von Flüchtlingen (im Unterschied zu anderen Kategorien von Migrant*innen) zu sprechen, impliziert die Annahme, dass es sich um Menschen handelt, die gezwungen sind, ihr Herkunftsland zu verlassen (insbesondere aufgrund von Verfolgung, Vertreibung, Kriegen und Bürgerkriegen) und die deshalb in besonderer Weise einen Anspruch auf Aufnahme und Schutz haben, woraus eine ethische Situierung und Verantwortung auch für die Forschung resultiert (s. etwa Gibney 2016; Ott 2016). Strittig ist diesbezüglich in der Forschung allein, ob und in welcher Weise eine Ausweitung der Kriterien erforderlich ist, die einer politischen und rechtlichen Anerkennung als Flüchtling zugrunde gelegt werden sollten.

Eine Bezugnahme auf ethische Verpflichtungen bedingt im Fall der Flucht- und Flüchtlingsforschung besondere Komplikationen. Denn in diesem Kontext ist nicht nur die Unterscheidung von Flucht und anderen Formen von Migration unklar und umstritten; zudem ist diese gegenstandskonstitutive Unterscheidung selbst normativ voraussetzungsvoll, indem sie Annahmen darüber in Anspruch nimmt, welche Ursachen und Gründe von Migration als Fluchtursachen gelten sollen und deshalb einen legitimen Anspruch auf Aufnahme und Schutz begründen – und welche nicht (s. dazu bereits Zetter 1991; vgl. Scherr 2020b). Diesbezügliche Festlegungen können aber selbst nicht wissenschaftlich begründet werden, da ihnen notwendig normative Präferenzen und Abwägungen zugrunde liegen: Sie verweisen auf Annahmen darüber, welche Lebensbedingungen als zumutbar und welche als solche Zwänge gelten sollen, die als Fluchtursachen anzuerkennen sind und deshalb zu Aufnahme und Schutz berechtigen. Wissenschaftlich sind aber keine Verfahren verfügbar, die es ermöglichen würden zu entscheiden, welche Bedingungen und Praktiken normativ als solche Zwänge zu bewerten sind, die Flucht von anderen Formen der Migration unterscheiden und aus denen zwingend abgeleitet werden könnte, was handlungspraktisch geboten ist (vgl. Ritsert 2009; Weißmann 2020). Die Inanspruchnahme der Menschenrechte als vermeintlich verlässliche normative Grundlage einer Kritik der Flüchtlingspolitik, die in der Sozialpädagogik einflussreich geworden ist, stellt keine überzeugende Lösung dieses Problems dar, da die kodifizierten Menschenrechte eng gefasste Festlegungen dazu beinhalten, wer Anspruch auf Anerkennung als Flüchtling hat (s. Scherr 2018b).

Kennzeichnend für die Flucht- und Flüchtlingsforschung ist, dass pragmatisch auf eine verbindliche Klärung der angesprochenen Fragen verzichtet und die Uneinheitlichkeit der diesbezüglichen Annahmen als ein unproblematisches Merkmal des Forschungsfeldes dargestellt wird. Exemplarisch dafür ist die folgende Formulierung aus der Einleitung zum renommierten *Oxford Handbook of Refugee and Forced Migration Studies*:

»There is no definitive consensus among researchers about where the boundaries of refugee and forced migration studies should be drawn, and the 52 chapters in this volume clearly demonstrate this, offering 52 different perspectives in this field of studies. However, they also vividly illustrate the vibrant and engaging debates that characterize what is a rapidly expanding field.« (Fiddian-Qasmiyeh et al. 2016: 1)

In ihrem Abschlussbericht zum Projekt »Flucht: Forschung und Transfer« setzen sich die Autor*innen in Übereinstimmung damit explizit mit der Problematik der Gegenstandsbestimmung auseinander und kommen dabei zu dieser Folgerung:

»Der Forschungsgegenstand ist nicht definiert, sondern selbst zentrales Thema in theoretischen und methodologischen Auseinandersetzungen über das Verhältnis analytischer Kategorien zu politischen und alltäglichen Begriffen [...]. Die Flucht- und Flüchtlingsforschung konstituiert sich somit inhaltlich als ein reflexives Bezugsfeld für das Studium aller Aspekte von erzwungener Migration und Schutzgewährungen für Migranten in der gesamten Bandbreite ihrer Definitionen.« (Kleist et al. 2019: 10)

Damit wird zwar eingeräumt, dass eine Bestimmung für die wissenschaftliche Konturierung des Forschungsgegenstandes und die disziplinäre und interdisziplinäre Kommunikation erforderlich ist (s. Luhmann 1990: 446–462). Konstatiert wird darauf bezogen jedoch, dass das Forschungsfeld dadurch gekennzeichnet ist, dass keine zureichende Klärung des Forschungsgegenstandes erfolgt ist, sondern Auseinandersetzungen darüber selbst Bestandteil des Forschungsfeldes sind. Dies setzt aber einen Minimalkonsens voraus, der als Bezugspunkt für Auseinandersetzungen, als Bestimmung dessen, worüber kontrovers zu diskutieren ist, beansprucht werden kann. Als Bezugspunkt werden dann die Begriffe erzwungene Migration und Schutzgewährung genannt (s. oben). Evident stellt dies aber eher eine Verschiebung als eine tragfähige Lösung des Problems dar, wie eine wissenschaftliche Bestimmung des Forschungsgegenstands vorgenommen werden kann. Denn ob die damit in Anspruch genommene Unterscheidung von erzwungener und freiwilliger Migration tragfähig oder aber analytisch unklar und normativ problematisch ist sowie wie sie gegebenenfalls zu fassen wäre, ist wissenschaftlich kontrovers (s. als knappen Überblick Scherr/Scherschel 2019: 38–45).

Im ergänzenden Verweis auf Schutzgewährung deutet sich zwar die Möglichkeit einer spezifischen Perspektive an – Flucht- und Flüchtlingsforschung als Forschung darüber, wem durch Staaten, durch das geltende Recht und zivilgesellschaftliche Akteur*innen Schutz gewährt wird und wem nicht, warum dies der Fall ist und was daraus folgt –, die auf zweifellos wichtige Fragestellungen verweist (s. etwa Scherr 2017, 2020b). Diese Perspektive ist aber für eine umfassende Bestimmung des Forschungsgegenstandes insofern nicht geeignet, als sie zu einer erheblichen Einschränkung führen würde, in deren Folge große Teile des etablierten Forschungsfeldes nicht mehr als Beitrag zur Flucht- und Flüchtlingsforschung gelten könnten.

Damit wurde exemplarisch verdeutlicht, dass die Flucht- und Flüchtlingsforschung sich zentral als ein auf politische Diskurse und Problematiken bezogenes interdisziplinäres Forschungsfeld entwickelt hat, in dem bislang keine hinreichende wissenschaftliche Klärung des Forschungsgegenstandes erfolgt und deshalb eine »over-reliance on policy categories« (Bakewell 2008: 437) festzustellen ist (vgl. Landau 2007). Eine Distanzierung von politischen Gegenstandsfestlegungen und Problemdefinitionen ist aber nicht verzichtbar, wenn Wissenschaft nicht auf die Funktion einer Wissenslieferantin reduziert werden soll, die sich an politischen Festlegungen ihres Forschungsgegenstandes sowie politischen Festlegungen relevanter Fragestellungen ausrichtet und in der Folge erhebliche Schwierigkeit hat, Autonomie im Verhältnis zu politischen Vorgaben einzufordern.

Doppelter Imperativ, flüchtlingssolidarische Forschung, Werturteilsfreiheit

Vordergründig betrachtet ist es unproblematisch, dass die Flucht- und Flüchtlingsforschung darauf ausgerichtet ist, nicht nur das verfügbare Wissen zu erweitern, sondern auch einen Beitrag dazu zu leisten, »helping the millions of people caught up in human disasters and complex emergencies« (Jacobson/Landau 2003: 1). Eine auch nur oberflächliche Kenntnis der Wissenschaftsgeschichte zeigt diesbezüglich jedoch, dass ein naives Vertrauen darauf, dass die Vermehrung des wissenschaftlichen Wissens zu einer in irgendeiner Weise besseren – humaneren, gerechteren, friedlicheren – gesellschaftlichen Praxis beiträgt, nicht haltbar ist sowie, dass moralisch gute Intentionen von Wissenschaftler*innen nicht ausreichen, um eine moralisch verwerfliche Verwendung wissenschaftlichen Wissens zu verhindern. Etwas zugespitzter formuliert: Von wissenschaftlicher Forschung ist zu erwarten, dass sie zur Steigerung des verfügbaren Wissens führt; damit zugleich die Erwartung zu verbinden, dass dies zwangsläufig direkt oder indirekt auch zu einem moralischen Fortschritt beiträgt, ist zumindest hochriskant und tendiert zur Wiederbelebung eines Aufklärungsoptimismus, der weder wissenschaftshistorisch

noch wissenschaftstheoretisch gut begründbar ist (s. etwa Rorty 1998, 2003). Dieser Problematik muss sich auch die Flucht- und Flüchtlingsforschung stellen.

Zur Verdeutlichung: Die Forschung über Fluchtursachen und eine erwartbare Zunahme der Zahl potenzieller Zwangsmigrant*innen kann auch dazu verwendet werden, Forderungen nach einer Eingrenzung des Flüchtlingsbegriffs und einer darauf bezogenen Regulierung erwartbarer Fluchtbewegungen zu begründen (s. etwa Ott 2020). Forschungsergebnisse über Fluchtwege, Fluchthelfer*innen und Unterstützungsnetzwerke sind auch für die Entwicklung von Kontroll- und Verhinderungsstrategien relevant; Studien zu Migrationsursachen können auch dazu geeignet sein, infrage zu stellen, wie weit es sich in den jeweiligen Fällen tatsächlich um Zwangsmigration oder Flucht handelt. Und wissenschaftliches Wissen über zivilgesellschaftliche Solidarisierung mit Geflüchteten kann dazu verwendet werden, Strategien zur Förderung von Entsolidarisierung zu entwickeln (s. etwa Scherr 2017). Auch erziehungswissenschaftliches Wissen über Geflüchtete kann riskant sein: Dies ist zum Beispiel dann der Fall, wenn Praxiswissen von Sozialarbeiter*innen über problematische Praktiken junger männlicher Geflüchteter, die in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe beobachtet werden, nicht sorgfältig kontextualisiert wird und dann als Bestätigung gängiger Vorurteile verstanden werden kann (s. dazu Scherr/Breit 2021). Hormel und Emmerich (2022) weisen zudem darauf hin, dass in der empirischen Bildungsforschung einflussreiche Erklärungsmodelle im Fall von Geflüchteten zur Legitimation sozialer Schließung im Schulsystem verwendet werden können.

Demgegenüber besteht ein weitreichender Konsens in der wissenschaftlichen Flucht- und Flüchtlingsforschung an Hochschulen darin, dass sie zur Verbesserung der Situation von Zwangsmigrant*innen und Flüchtlingen beitragen will – und nicht zur Optimierung von Selektionsprozessen und Kontrollstrategien. Zur Begründung wird wiederkehrend auf Turtons (2003: 96) Position verwiesen, dass Flüchtlingsforschung nur durch ihren Beitrag zur Verringerung des Leidens von Geflüchteten legitimiert werden kann sowie den sogenannten »dual imperative« (Jacobson/Landau 2003: 1–3) als Lösungsangebot beansprucht (vgl. etwa Fiddian-Qasimiyeh et al. 2016: 3). Dieser doppelte Imperativ besagt jedoch im Kern nur, dass die Forschung im Interesse der praktischen Relevanz »high academic standards« (ebd.: 1) nicht vernachlässigen soll. In Zusammenhang damit werden zwar auch forschungsethische Problematiken angesprochen (ebd.: 9–11); so wird unter anderem dazu aufgefordert zu bedenken, dass durch die Forschung Daten öffentlich zugänglich werden können, die zum Schaden der Beforschten verwendet werden können (ebd.: 10). Darauf bezogen werden forschungsmethodische Empfehlungen ausgesprochen. Eine grundlagentheoretische Klärung im Hinblick auf Erkenntnisinteressen und forschungsleitende Fragestellungen bleibt jedoch aus.

Damit korrespondiert in der deutschsprachigen Flüchtlingsforschung unter anderem die Programmatik des Netzwerks Fluchtforschung, das sich neben den

universitären und außeruniversitären Institutionen der Migrationsforschung als ein zentraler Ort der Vernetzung einer eigenständigen Flucht- und Flüchtlingsforschung etabliert hat. Auch dort verbindet sich eine klare Orientierung am Ziel der wissenschaftlichen Profilierung des Forschungsgebietes mit dem Verzicht auf eine vorausgehende grundlagentheoretische Klärung und ethische Positionierung. In der Selbstbeschreibung des Netzwerkes wird dies in folgender programmatischer Formulierung deutlich:

»Sein Zweck ist es unter anderem die Flucht- und Flüchtlingsforschung in der Wissenschaftslandschaft zu stärken, Forschungsarbeiten auf dem Gebiet der Flucht- und Flüchtlingsforschung zu fördern, zum Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis sowie zum Transfer von Forschungsergebnissen beizutragen, die kritische Auseinandersetzung mit Flucht, Asyl, Flüchtlingsschutz und Lebensbedingungen Geflüchteter unter Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern wie auch den Transfer von wissenschaftlichen Ergebnissen in die Öffentlichkeit zu unterstützen.« (Netzwerk Fluchtforschung o.J.)

Zwar werden die eigenen Forschungsintentionen hier als »kritische Auseinandersetzung« skizziert. Was dabei unter Kritik zu verstehen ist – wissenschaftsinterne Kritik, Kritik an bestimmten Positionen in der Flüchtlingspolitik oder gar fundamentale Macht- und Herrschaftskritik – bleibt aber ebenso unbestimmt wie keine Aussage zu den wissenschaftstheoretischen, methodologischen, methodischen und normativen Maßstäben getroffen wird, die dafür in Anspruch genommen werden. Dieser Verzicht, in dem man ein grundlagentheoretisches Defizit sehen kann, hat jedoch einen wissenschaftspragmatischen Vorteil: Damit wird die Beteiligung unterschiedlicher Disziplinen und wissenschaftlicher Positionen am Kommunikationszusammenhang des Netzwerkes ermöglicht und es kann an Politik die Erwartung adressiert werden, als seriöse, politisch unvoreingenommene Forschung und damit als Dialogpartner ernst genommen zu werden.

Eine andere und klarere, aber gleichwohl in anderer Weise problematische Umgangsweise mit der Frage nach den Zielen und potenziellen Folgen von Flüchtlingsforschung kennzeichnet Forschungskonzepte, die dezidiert eine flüchtlings-solidarische Position einnehmen und dies mit der Kritik an den dominanten politischen Positionen sowie an geltenden rechtlichen Festlegungen verbinden. Im deutschen Kontext ist eine solche Position zentral durch das Netzwerk Kritnet (kritnet.org), das »Labor für kritische Migrations- und Grenzregimeforschung« an der Georg-August-Universität Göttingen, die Publikationsreihe *Grenzregime* (Hess et al. 2016) und die Zeitschrift *Movements* (movements-journal.org) repräsentiert. Diese Forschungsrichtung zielt weniger – oder jedenfalls nicht exklusiv – auf einen Dialog mit staatlicher Politik, sondern stärker auf Bündnisse von wissenschaftlicher Forschung mit zivilgesellschaftlichen Protestbewegungen – in der Sprache des

Milieus: flüchtlings-solidarischem Aktivismus –, mit Formen der Selbstorganisation von Geflüchteten und auf eine Wissensproduktion, die etablierte Grenzziehungen von Wissenschaft und anderen Wissensformen aufzubrechen versucht:

»Dabei geht es darum, einen alternativen, dialogisch-solidarischen, reflexiven Wissens-Raum zu eröffnen, in dem Forschungen und aktivistische Wissensproduktionen sich gegenseitig unterstützen, um jene Methodiken und theoretischen Ansätze weiter zu entwickeln, die die Genese, die Praktiken, Diskurse, Institutionalisierungen, Effekte und direkte Auswirkungen des europäischen Grenzregimes in einer kritischen und zur Kritik befähigenden Art und Weise reflektieren helfen.« (Kritnet o.J.)

Die bereits in diesem Zitat aufscheinende dedizierte Kritik der europäischen Flüchtlingspolitik wird zum Beispiel in der Einleitung zum Band 3 der Reihe *Grenzregimeforschung* deutlicher:

»30 Jahre lang haben die europäischen Staaten im Verbund mit der EU versucht, ein höchst selektives, mehrstufiges und weit über die EU hinausreichendes Grenzregime zu etablieren. Benannt nach dem kleinen belgischen Ort Schengen wurde eine rassistische und klassistische europäische Mobilitätsordnung etabliert, die auf das ›Interesse‹ der europäischen Hegemonen ausgerichtet ist.« (Hess et al. 2016: 6)

Kennzeichnend für diese Positionierung ist zunächst die auch für die einschlägigen Analysen (s. zum Beispiel die Beiträge in Hess/Kasperek 2010, Heimeshoff et al. 2014 und Hess et al. 2016) charakteristische Tendenz, eine Kritik staatlicher Flüchtlingspolitik als illegitime Herrschaftsausübung mit einer unkritischen Sichtweise auf die Forderungen zivilgesellschaftlicher Gruppierungen und von Selbstorganisationen Geflüchteter zu verbinden. Damit wird wissenschaftlich eine Position eingenommen, die eine grundsätzliche Kritik staatlicher Politik mit einer unkritischen Affirmation der »Kämpfe von Migrant_innen« (Hess 2016: 34) gegen die etablierten Grenzregime verbindet. Migration wird als »politische, soziale und transformative Praxis«, als eine »aktive Transformation des sozialen Raumes und eine Welt-schaffende Praxis« (ebd.: 32) betrachtet und dabei angenommen, dass es sich um eine anzustrebende, positiv zu bewertende Transformation handelt. Ein zentrales Ziel der Analysen in den einschlägigen Veröffentlichungen ist dementsprechend die empirisch fundierte Anklage der Einschränkungen ihrer Bewegungsfreiheit, denen Flüchtende durch staatliche Politik und geltendes Recht unterworfen sind sowie des dadurch bedingten Leidens.

Damit wird eine absichtsvolle Vereinseitigung des Erkenntnisinteresses auf die Kritik der problematischen Auswirkungen der etablierten Flüchtlingspolitik und des geltenden Flüchtlingsrechts vorgenommen, es geht hier explizit um eine

macht- und herrschaftskritische Ausrichtung der Forschung. Dies ist zweifelsfrei legitim und steht auch nicht in Widerspruch zur Forderung nach Werturteilsfreiheit. Denn das Weber'sche Prinzip der Werturteilsfreiheit fordert keineswegs zu einer solchen Wissenschaft auf, die auf wertgeleitete Fragestellungen verzichtet und bestreitet auch nicht, dass Wissenschaftler*innen legitimiert sind, wertende Aussagen zu treffen. Webers Plädoyer richtet sich gegen die Vermischung von wissenschaftlichen Tatsachenfeststellungen einerseits, Werturteilen sowie politischen Stellungnahmen andererseits, jedoch dezidiert »nicht etwa gegen das Eintreten für die eigenen Ideale« (Weber 1904/1973: 197). Vielmehr wird bei Weber akzentuiert: »*Gesinnungslosigkeit* und *wissenschaftliche Objektivität* haben keinerlei innere Verwandtschaft« (ebd.; Herv.i.O.). Kern der Forderung nach Werturteilsfreiheit ist bei Weber allein die Forderung, deutlich zwischen wissenschaftlichen, also methodisch kontrolliert erzeugten Tatsachenbehauptungen einerseits und ihrer Bewertung aufgrund von ethischen und politischen Präferenzen andererseits zu unterscheiden, die selbst nicht wissenschaftlich begründet werden können. Ein starker Bezug auf Wertungen ist in der wissenschaftlichen Forschung keineswegs unzulässig, sofern dies nicht dazu führt, dass empirische Tatsachen und theoretische Argumente, die den eigenen Überzeugungen widersprechen, ignoriert und damit wissenschaftliche Grundprinzipien verletzt werden. Insofern ist von einer als Macht- und Herrschaftskritik angelegte Forschung – wie von jeder anderen Forschung auch – nicht mehr und nicht weniger zu fordern, als transparent zu halten, welche normativen Grundsätze sie in Anspruch nimmt und von welchen Vorstellungen über Merkmale einer anstrebenswerten gesellschaftlichen Transformation sie ausgeht.

Eine solche offene normative und politische Ausrichtung der Forschung hat allerdings eine wissenschaftspragmatische Implikation, die in einem Spannungsverhältnis zu ihren kritischen Intentionen steht: Adressat*innen einer solchen Forschung, die deren normative und politische Überzeugungen nicht teilen, haben gute Gründe, solcher Forschung nur begrenzte Relevanz zuzusprechen. Das heißt konkret: Eine staatliche Politik, die auf eine an nationalstaatlich beziehungsweise europäisch gefassten Interessen und einer am positiven Recht orientierten Regulierung von Migration ausgerichtet ist, hat von einer Forschung, die staatliche Regulierung von Migration prinzipiell als illegitime Herrschaft betrachtet, globale Bewegungsfreiheit einfordert und in der Konsequenz in die realpolitisch nicht tragfähige Forderung nach offenen Grenzen mündet (s. Scherr 2020a), wenig für eigene politische Entscheidungen relevante Einsichten zu erwarten.

Auf Grundlage der hier vorgenommenen Unterscheidung von Forschungsstilen und ihrer jeweiligen Problematik ist festzustellen, dass die Flucht- und Flüchtlingsforschung bislang keine überzeugende und konsensfähige Antwort auf die Frage hervorgebracht hat, wie sie ihrem Anspruch gerecht werden kann, nicht nur zur Steigerung des verfügbaren Wissens, sondern zugleich zur Verbesserung der Si-

tuation von Flüchtlingen beizutragen – und dass dies auch nicht zu erwarten ist. Denn politische Wirkungen kann die Forschung nur dann erzielen, wenn es ihr gelingt, aus der Sicht jeweiliger politischer Adressat*innen praktikable und mit demokratischen Mitteln durchsetzbare Lösungen der Probleme aufzuzeigen, mit denen die Politik befasst ist; wenn es also idealiter gelingt, Möglichkeiten dazu aufzuzeigen, was bessere – normativ akzeptablere – Umgangsweisen mit dem nicht auflösbaren Widerspruch zwischen nationalstaatlich gefassten Interessen und legitimen Ansprüchen von Flüchtlingen auf Aufnahme und Schutz sind (s. Ott 2016; Scherr 2015, 2020a und b). Diesbezüglich ist davon auszugehen, dass die Rezeption und Verwendung wissenschaftlichen Wissens durch Politik, Recht, Massenmedien und soziale Bewegungen durch wissenschaftliche Forschung nicht und durch wissenschaftspolitische Anstrengungen nur begrenzt beeinflusst werden kann. Insofern liegt es *erstens* nahe, davon auszugehen, dass sozialwissenschaftliche Forschung auch im Bereich der Flucht- und Flüchtlingsforschung in der Erwartung außerwissenschaftlicher Relevanz keine zureichende Grundlage für ihre weitere Entwicklung findet, sie also darauf verwiesen ist, sich vor allem an ihrem möglichen Beitrag zu wissenschaftsinternen Erkenntnisfortschritten zu orientieren.

Zweitens kann hierin eine Begründung für Bemühungen gesehen werden, die Bedeutung der Vermittlung wissenschaftlichen Wissens – in Studiengängen und an den Schnittstellen von Wissenschaft zu den Massenmedien sowie zur politischen Bildung – zu betonen und diese institutionell zu stärken. Diesbezüglich stellen im Bereich der Flucht- und Flüchtlingsforschung beispielsweise die Publikationen der Bundeszentrale für politische Bildung, des Mediendienstes Integration, die Gutachten und Stellungnahmen des Sachverständigenrates deutscher Stiftungen für Integration und Migration sowie des Rats für Migration Versuche dar, wissenschaftliche Forschungsergebnisse in einer öffentlich rezipierbaren und politikrelevanten Weise aufzubereiten. Geht man diesbezüglich davon aus, dass wissenschaftliche Forschung gleichwohl gewöhnlich wenig mehr erreichen kann, als Resonanzen innerhalb wissenschaftlicher Fachdiskurse zu erzielen, dann heißt dies *drittens* aber auch, dass Engagement in der Flüchtlingsforschung kein zureichendes Substitut für die Verantwortung ist, die Wissenschaftler*innen als Staatsbürger*innen zukommt, also als Mitglieder eines politischen Gemeinwesens, die sich mit ihren politischen Überzeugungen an politischen Willensbildungs- und Entscheidungsprozessen beteiligen können. Erkennt man die nicht sinnvoll auflösbare Differenz zwischen wissenschaftlicher Forschung und politischem Engagement an, dann fällt es in die Zuständigkeit einzelner Forscher*innen und Forschungsgemeinschaften, für sich eine plausible Antwort darauf zu finden, wie sie mit dem daraus resultierenden Spannungsverhältnis umgehen wollen, also zum Beispiel wie stark oder schwach sie ihre Forschung an den politischen Themensetzungen ausrichten oder welche Anteile ihrer Zeit sie der Forschung und welche dem eigenen politischen Engagement widmen wollen.

Weitere Ausdifferenzierung oder gesellschaftstheoretische Rückbindung der Flucht- und Flüchtlingsforschung?

Die Ausdifferenzierung von Teildisziplinen und Forschungsfeldern geht immer auch mit der Gefahr einher, dass dadurch übergreifende Zusammenhänge aus dem Blick geraten. Im Fall der Flucht- und Flüchtlingsforschung ist dies deshalb in besonderer Weise problematisch, weil die für sie konstitutive Unterscheidung von Flucht und anderen Formen der Migration wissenschaftlich nicht zwingend begründet werden kann und auch die Erweiterung des Gegenstandsbereichs auf Zwangsmigration dieses Problem gerade nicht löst, sondern eher verschärft. Dies wird in Debatten deutlich, in denen wiederkehrend Begründungen für eine Ausweitung des Flüchtlingsbegriffs erfolgt sind und in der Konsequenz eine Ausweitung der Kriterien eingefordert wird, die der politischen und rechtlichen Anerkennung von Migrant*innen als Flüchtlinge, die einen Anspruch auf Aufnahme und Schutz haben sollen, zugrunde gelegt werden. Denn dort finden sich zwar moralisch gute Argumente für eine weitreichende Ausweitung (s. bereits Shacknove 1985; vgl. Scherr 2018a). Dies geschieht jedoch mit der Konsequenz, dass an die Flüchtlingspolitik die Erwartung adressiert wird, eine umfassende, alle Formen von durch ökonomische und ökologische Zwänge bedingter Migration sowie die Bekämpfung von Fluchtursachen betreffende Zuständigkeit für Auswirkungen globaler Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten zu übernehmen. Damit aber wird der Migrations- und Flüchtlingspolitik eine Last aufgebürdet, die sie nicht schultern kann, da sie in Konkurrenz zu anderen Politikbereichen steht sowie als nationalstaatliche beziehungsweise europäische Politik zugleich den partikularen Interessen ihrer Bürger*innen verpflichtet ist. Deshalb ist Flüchtlingspolitik – selbst wenn sie es wollte – nicht in der Lage, die Grenzen der mehrheitsfähigen Bereitschaft der Staatsbürger*innen zu ignorieren, weitere Flüchtlinge aufzunehmen.

Für die künftige Forschung ist daraus die Konsequenz zu ziehen, dass sie die begrenzten Möglichkeiten von eigenständiger Flüchtlingspolitik in Rechnung stellen und deshalb berücksichtigen muss, dass zweifellos gut begründbare Forderungen nach Anerkennung unterschiedlicher Formen von (Zwangs-)Migration als Flucht, die zu Aufnahme und Schutz berechtigen, nicht dazu geeignet sind, dieses Problem zu lösen. Folglich ist auch der mögliche Beitrag einer ausdifferenzierten Flucht- und Flüchtlingsforschung zur Lösung der Folgeprobleme globaler Ungleichheiten begrenzt. Zudem ist zu berücksichtigen, dass die Fokussierung der Flucht- und Flüchtlingsforschung auf Geflüchtete, also auf die Situation derjenigen, die in der Lage sind, ihre Herkunftsregionen beziehungsweise Herkunftsländer zu verlassen, selbst selektiv und insofern im Sinne einer universalistischen Moral nicht überzeugend ist.

Betrachtet man Migration dagegen als eine Artikulation struktureller Widersprüche der Weltgesellschaft unter anderen, dann spricht das dafür, die Suche nach

einem normativ akzeptableren Umgang mit den Auswirkungen dieser Widersprüche nicht auf den Bereich der Migrations- und Flüchtlingspolitik zu begrenzen, sondern Möglichkeiten etwa von Wirtschafts- und Handelspolitik, globaler Armutsbekämpfung, ziviler Konfliktbearbeitung und Entwicklungszusammenarbeit mit zu bedenken. Wissenschaftliche Forschung kann dazu aber nur dann einen Beitrag leisten, wenn die Ausdifferenzierung von jeweiligen Forschungsfeldern nicht nur als eine notwendige Spezialisierung, sondern zugleich als ein Problem – als Verengung der Problemwahrnehmung und damit der Lösungsperspektiven – betrachtet wird. Insofern gilt es, die Ausdifferenzierung einer eigenständigen Flucht- und Flüchtlingsforschung ebenso wie die Ausdifferenzierung einer eigenständigen Migrationsforschung immer wieder erneut zu hinterfragen und zu versuchen, übergreifende disziplinäre und interdisziplinäre Arbeits- und Kommunikationszusammenhänge zu ermöglichen. Fragt man dann danach, wie eine die etablierten Ausdifferenzierungen überschreitende wissenschaftliche Kommunikation ermöglicht werden kann, welcher diskursive Rahmen dafür geeignet ist, dann lautet eine naheliegende Antwort, jedenfalls aus der disziplinären Sicht der Soziologie: Gesellschaftstheorie. Insofern ist die Flucht- und Flüchtlingsforschung – und dies gilt auch für die erziehungswissenschaftliche Forschung – aufzufordern, ihre Ausdifferenzierung als eigenständiges Forschungsfeld kritisch zu hinterfragen und im Dialog mit der Migrationsforschung zu bleiben, die ihrerseits aufgefordert ist, sich nicht nur als eine »heimliche Reflexionstheorie des politischen Systems« (Bommes 2011: 45) zu begreifen, sondern die Auseinandersetzung mit dem Theorieangebot der Gesellschaftstheorie zu suchen. Dies gilt insbesondere für gesellschaftstheoretische Bemühungen, die darauf ausgerichtet sind, Strukturbedingungen von globalen Ungleichheiten sowie nationalgesellschaftlichen Menschenrechtsverletzungen und damit auch von Fluchtursachen aufzuzeigen (s. etwa Heintz/Leisering 2015; Weiß 2017). Eine differenzierte Auseinandersetzung mit dem diesbezüglichen Stand der Forschung ist in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft bislang nur begrenzt erfolgt.

Abschließend: Die vorstehenden Ausführungen können nicht nur als Plädoyer dafür gelesen werden, Flucht- und Flüchtlingsforschung stärker als bislang an wissenschaftlichen Fragestellungen statt an politischen Vorgaben auszurichten. Sie können auch als Aufforderung dazu verstanden werden, die eigenen Ressourcen und Energien stärker in politisches Engagement statt in wissenschaftliches Forschen zu investieren. Der Autor präferiert diesbezüglich einen dritten Weg: Den Versuch, beides in einer persönlich verantwortbaren Weise zu verbinden, ohne die Differenzen zwischen der Logik wissenschaftlicher Forschung und der Logik politischen Engagements zu vermischen. Dies ist einer Einsicht Max Webers (Weber 1914/1973: 265) geschuldet, die sich in den biographischen Erfahrungen des Autors mit Wissenschaft und Engagement bestätigt hat: dass es beiden Sphären schadet, wenn man sie allzu sehr zusammenzwingt.

Literatur

- Bakewell, Oliver (2008): »Research Beyond the Categories: The Importance of Policy Irrelevant Research into Forced Migration«, in: *Journal of Refugee Studies* 21(4), S. 432–453.
- Bommers, Michael (2011): *Migration und Migrationsforschung in der modernen Gesellschaft* (= IMIS-Beiträge, Band 38), Osnabrück.
- Bröse, Johanna/Faas, Stefan/Stauber, Barbara (Hg.) (2018): *Flucht. Herausforderungen für die Soziale Arbeit*, Wiesbaden: Springer VS.
- Fiddian-Qasimiyeh, Elena/Loescher, Gil/Long, Katy/Sigona, Nando (Hg.) (2016): *The Oxford Handbook of Refugee & Forced Migration Studies*, Oxford: Oxford University Press.
- Gibney, Matthew (2016): »Political Theory, Ethics, and Forced Migration«, in: Elena Fiddian-Qasimiyeh/Gil Loescher/Katy Long/Nando Sigona (Hg.), *The Oxford Handbook of Refugee & Forced Migration Studies*, Oxford: Oxford University Press, S. 48–59.
- Heimeshof, Lisa-Marie/Hess, Sabine/Kron, Stefanie/Schwenken, Helen/Trzeciak (Hg.) (2014): *Grenzregime II: Migration – Kontrolle – Wissen. Transnationale Perspektiven*, Berlin: Assoziation A.
- Heintz, Bettina/Leisering, Britta (Hg.) (2015): *Menschenrechte in der Weltgesellschaft*, Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Hess, Sabine/Karakayali, Serhat (2016): *Fluchtlinien der Migration. Grenzen als soziale Verhältnisse*, in: Sabine Hess/Bernd Kasperek/Stefanie Kron/Mathias Rodatz/Maria Schwertl/Simon Sontowski (Hg.): *Der lange Sommer der Migration. Grenzregime III*, Berlin: Assoziation A, S. 25–37.
- Hess, Sabine/Kasperek, Bernd (Hg.) (2010): *Grenzregime. Diskurse, Praktiken, Institutionen in Europa*, Berlin: Assoziation A.
- Hess, Sabine/Kasperek, Bernd/Kron, Stefanie/Rodatz, Mathias/Schwertl, Maria/Sontowski, Simon (Hg.) (2016): *Der lange Sommer der Migration. Grenzregime III*, Berlin: Assoziation A.
- Hormel, Ulrike/Emmerich, Marcus (2022): »Flucht« als Beobachtungsregime: Legitimation sozialer Schließung im Schulsystem«, in: *Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung* 1(1), S. 42–58.
- Jacobson, Karen/Landau, B. Loran (2003): *Researching Refugees. Some Methodological and Ethical Considerations in Social Science and Forced Migration*, Genf: UNHCR. *New Issues in Refugee Research*, Working Paper Nr. 90.
- Jording, Judith (2022): *Flucht, Migration und kommunale Schulsysteme*, Bielefeld: transcript.
- Kleist, J. Olaf/Engler, Marcus/Etzold, Benjamin/Mielke, Katja/Oltmer, Jochen/Pott, Andreas/Schetter, Conrad/Wirkus, Lars (2019): *Flucht- und Flüchtlingsforschung in Deutschland – Eine Bestandsaufnahme. Abschlussbericht, Verbund-*

- projekt »Flucht: Forschung und Transfer«, Osnabrück: Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS)/Bonn: Internationales Konversionszentrum Bonn (BICC).
- Kritnet (o.J.): Da Netzwerk, <https://kritnet.org/netzwerk> (zugegriffen 23.06.2023).
- Landau, B. Lorán (2007): »Can We Talk and Is Anybody Listening? Reflections on IASFM 10, ›Talking Across Borders: New Dialogues in Forced Migration««, in: *Journal of Refugee Studies* 20(3), S. 335–348.
- Luhmann, Niklas (1990): *Die Wissenschaft der Gesellschaft*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Massumi, Mona (2019): *Migration im Schulalter. Systemische Effekte der deutschen Schule und Bewältigungsprozesse migrierter Jugendlicher*, Berlin/Wien: Peter Lang.
- Netzwerk Fluchtforschung (o.J.): *Das Netzwerk Fluchtforschung*, <https://fluchtforschung.net/de/ueber-uns/> (zugegriffen 23.06.2023).
- Ott, Konrad (2016): »Der slippery slope im Schatten der Shoa und die Aporien der bürgerlichen Gesellschaft angesichts der Zuwanderung«, in: Heiner Hastedt (Hg.), *Macht und Reflektion. Deutsches Jahrbuch Philosophie*, Hamburg: Felix Meiner, S. 47–75.
- Ott, Konrad (2020): »Klimaflüchtlinge: Zur Komplexität der Begriffsbildung«, in: Daniel Kersting/Marcus Leuoth (Hg.), *Der Begriff des Flüchtlings*, Stuttgart: Metzler, S. 157–178.
- Ritsert, Jürgen (2009): »Der Mythos der nicht-normativen Kritik. Oder: Wie misst man die herrschenden Verhältnisse an ihrem Begriff?«, in: Stefan Müller (Hg.), *Probleme der Dialektik heute*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 161–176.
- Rorty, Richard (1998): *Solidarität oder Objektivität?*, Stuttgart: Reclam.
- Rorty, Richard (2003): *Wahrheit und Fortschritt*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Scharrer, Tabea/Glorius, Birgit/Kleist, Olaf/Berlinghoff, Marcel (Hg.) (2013): *Flucht- und Flüchtlingsforschung. Handbuch für Wissenschaft und Studium*, Baden-Baden: Nomos.
- Scherr, A. (2018a): »Flüchtlinge, Staatsgrenzen und Soziale Arbeit«, in: Roland Anhorn/Elke Schimpf/Johannes Stehr/Kerstin Rathgeb/Susanne Spindler/Rolf Keim (Hg.), *Politik der Verhältnisse – Politik des Verhaltens. Perspektiven kritischer Sozialer Arbeit*, Wiesbaden: Springer VS, S. 213–229.
- Scherr, Albert (2015): »Migration, Menschenrechte und die Grenzen der Demokratie«, in: Philipp Eigemann/Thomas Geisen/Tobias Studer (Hg.), *Migration und Minderheiten in der Demokratie*, Wiesbaden: Springer, S. 45–62.
- Scherr, Albert (2017): »Die Abschwächung moralischer Empörung«, in: *Zeitschrift für Flüchtlingsforschung* 1, S. 88–105.
- Scherr, Albert (2018b): »Who Can Claim Protection as a Refugee? A Sociological Critique of the Distinction between Refugees and Migrants«, in: Helmut Ku-

- ry/Sławomir Redo (Hg.), *Refugees and Migrants in Law and Policy*, Wiesbaden: Springer International Publishing, S. 125–136.
- Scherr, Albert (2020a): »Grenzziehungen: Soziologie der paradoxen Forderung nach offenen Grenzen«, in: Daniel Kersting/Marcus Leuoth (Hg.), *Der Begriff des Flüchtlings*, Stuttgart: Metzler, S. 137–156.
- Scherr, Albert (2020b): »Flüchtlinge: Voraussetzungen und Implikationen der Kategorie aus soziologischer Sicht«, in: Marcel Berlinghoff/J. Olaf Kleist (Hg.), *Interdisziplinäre Flüchtlingsforschung. Schlüsselthemen eines neuen Feldes*, Baden-Baden: Nomos.
- Scherr, Albert (2021): »Menschenrechte, Moral und Professionalität in der Sozialen Arbeit mit Geflüchteten«, in: *Migration und Soziale Arbeit* 2, S. 196–205.
- Scherr, Albert (2023): *Flucht und Bildung*. In: Jochen Oltmer et al. (Hg.): *Globale Flucht. Report 2023*, Frankfurt a.M.: Fischer, S. 232–242.
- Scherr, Albert/Breit, Helen (2021): *Gescheiterte junge Flüchtlinge? Abschlussbericht des Forschungsprojekts zu Problemlagen und zum Unterstützungsbedarf junger männlicher Geflüchteter in Baden-Württemberg*, <https://phfr.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/docId/880> (zugegriffen 23.06.2023).
- Scherr, Albert/Inan, Çiğdem (2017): »Flüchtlinge als gesellschaftliche Kategorie und als Konfliktfeld«, in: Cinur Ghaderi/Thomas Eppenstein (Hg.), *Flüchtlinge. Multiperspektivische Zugänge*, Wiesbaden: Springer VS, S. 129–146.
- Scherr, Albert/Scherschel, Karin (2019): *Wer ist ein Flüchtling? Grundlagen einer Soziologie von Zwangsmigration und Flucht*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Shacknove, E. Andrew (1985): »Who is a Refugee?«, in: *Ethics* 95(2), S. 274–284.
- Turton, David (2003): »Conceptualising Forced Migration«, in: RSC Working Paper No. 12, University of Oxford.
- Weber, Max (1904/1973): »Die ›Objektivität‹ sozialwissenschaftlicher Erkenntnis«, in: Johannes Winckelmann (Hg.), *Max Weber – Soziologie, Analysen, Politik*, Stuttgart: Kröner, S. 186–261.
- Weber, Max (1914/1973): »Der Sinn der ›Wertfreiheit‹ der Sozialwissenschaften«, in: Johannes Winckelmann (Hg.), *Max Weber – Soziologie, Analysen, Politik*, Stuttgart: Kröner, S. 263–310.
- Weiß, Anja (2017): *Soziologie globaler Ungleichheiten*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Weißmann, Martin (2020): »Soziologisch disziplinierte Kritik als Aspekt systemtheoretischer Analysen. Zu Luhmanns Kritik am Postulat der Werturteilsfreiheit und dem Möglichkeitssinn systemtheoretischer Kritik«, in: Albert Scherr (Hg.), *Systemtheorie und Differenzierungstheorie als Kritik*, Weinheim und Basel: Beltz, S. 142–184.
- Zetter, Roger (1991): »Labelling Refugees: Forming and Transforming a Bureaucratic Identity«, in: *Journal of Refugee Studies* 4(1), S. 39–62.

Grounded Theories in der Flucht- und Migrationsforschung

Methodologische Überlegungen zu machtkritischen Analysen aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive

Fenna tom Dieck und Lisa Rosen

»Social justice inquiry may lead to sensitizing concepts such as ideology, power, privilege, equity, and oppression, and to remaining alert to variation and difference.« (*Charmaz 2014: 117*)

In diesem Beitrag wenden wir uns der Grounded Theory als Forschungsstil zu. Im Zentrum stehen methodologische Überlegungen zu ihrem Potenzial für machtkritische Analysen im Kontext erziehungswissenschaftlicher Flucht* Migrationsforschung. Unsere Ausführungen tragen exemplarischen Charakter und sind gewiss nicht abschließend oder gar umfassend. Wir verstehen sie als komplementär zu den weiteren Beiträgen des Sammelbands, in denen theoretische Perspektiven und empirische Studien vorgestellt werden, während wir uns im Folgenden auf die Erkenntnisproduktion selbst – genauer den Kodierprozess – unter dem Gesichtspunkt machtkritischer Analyse konzentrieren. Obwohl dies als Gütekriterium empirischer Studien mit der Grounded Theory gilt und dabei unter anderem die »Inventarisierung, Explikation und Bilanzierung der eigenen vorgängigen Begriffsschemata, Theorien und Normvorstellungen (Präkonzepte) bei der Annäherung an und der Auseinandersetzung mit [...] Problemstellung[en]« (Breuer/Muckel/Dieris 2019: 90) umfasst, kann es in der Praxis häufig nicht in vollem Umfang realisiert werden. In unseren folgenden exemplarischen Analysen zeigt sich dies allein schon daran, dass eine solche Reflexion viel Raum einnimmt und damit die Zeichenzahl für die Ergebnisdarstellung begrenzt. Dabei nehmen wir mit der Fokussierung auf den Analyseprozess im engeren Sinne bereits eine Beschränkung vor, da eine machtkritische Betrachtung der Rahmenbedingungen und der epistemischen Position ebenso relevant wäre, etwa Fragen danach, was, wie, wo, von wem, mit welcher

Förderung und mit welchen Zielen geforscht wird, welches Wissen dabei entsteht und wie dieses kommuniziert und publiziert wird.

Die Grundlage der folgenden Analyse bilden ein Protokollauszug und Memos aus dem Feldaufenthalt im Unterricht der fünften Klasse einer italienischen Grundschule im Jahr 2018 im Rahmen des international vergleichenden Dissertationsprojekts von Fenna tom Dieck. Wir haben eine Sequenz ausgewählt, in der die Ethnografin explizit in das Unterrichtsgeschehen einbezogen wird. In einem Memo hat sie ihre teilnehmende Beobachtung als Verstrickung in schulische Machtstrukturen und das Migrationsregime dokumentiert und fragt danach, ob ihre Anwesenheit im Feld der maßgebliche Auslöser für die beobachteten Praktiken darstellt. Wir werden unsere methodologischen Überlegungen nach einer Darstellung von erkenntnistheoretischen Grundannahmen der Grounded Theory (Abschnitt 2) auf zwei Aspekte konzentrieren, die für eine machtkritische Analyse schulischer Praktiken in der Flucht*¹Migrationsgesellschaft unserer Ansicht nach zentral sind: Zum einen eine machtkritisch informierte und mehrfache Kodierung – in unserem Fall entlang schulischer und migrationsgesellschaftlicher Ordnungen – sowie die Explikation der verwendeten Präkonzepte (Abschnitt 3) und zum anderen die forschungsbegleitende Reflexion der eigenen Involviertheit in schulische Ordnungen Memos (Abschnitt 4). Abschließend (Abschnitt 5) bilanzieren wir unsere methodologischen Überlegungen und die Reflexion unseres Analyseprozesses mit Blick auf das erkenntnistheoretische Ziel der Grounded Theory, individuelles Handeln und individuellen Sinn in größeren sozialen Strukturen und Diskursen zu verorten und nach Annahmen zu suchen, auf deren Grundlage die Forschungsteilnehmenden Handeln und Sinn konstruieren (vgl. Charmaz 2011: 185).

Erkenntnistheoretische Grundannahmen

»There is a difference between an open mind and an empty head.«
(Dey 1999: 251)

Seit ihrer Entstehung wurden zahlreiche Ausprägungen der Grounded Theory im Kontext von Weiterentwicklungen und Revisionen ausdifferenziert (vgl. Charmaz 2011: 182), was zu stetigen Prozessen der Reflexion und Anpassungen dieser Forschungsstrategie beigetragen hat (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 191). Charmaz definiert die Grounded Theory deshalb nicht als einheitliche Methodologie, sondern vielmehr als einen Knotenpunkt methodologischer Diskussionen im Feld qualitativer Sozialforschung (vgl. Charmaz 2011: 182). Als erziehungswissenschaftliche Migrationsforscherinnen fokussieren wir in eigenen empirischen Studien auf zwei Ausprägungen der Grounded Theory, die uns im Rahmen machtkritischer

Analysen als besonders anschlussfähig erscheinen. Das ist zum einen Charmaz' konstruktivistische Weiterentwicklung der Grounded-Theory (vgl. Charmaz 2014) und zum anderen die reflexive Grounded Theory (vgl. Breuer/Muckel/Dieris 2019).¹

Ein Potenzial der Grounded Theory für machtkritische Analysen sehen wir bereits in ihrem Grundanliegen, Theorie aus der Empirie heraus zu entwickeln. Denn in der Theoriegenese dicht am Datenmaterial liegt die Chance, sich der Wirkmächtigkeit wissenschafts- und integrationspolitischer Diskurse und Forderungen im Themenfeld Flucht*Migration zu entziehen bzw. sich durch diese nicht beschränken zu lassen. Zu nennen sind hier insbesondere solche verkürzenden Fokussierungen, die im unkritischen Anschluss an gesellschaftliche Machtverhältnisse entwickelt werden, wie etwa die Diskursfigur des »integrationsfähigen Flüchtlings« (Bach et al. 2021: 13) oder der methodologische Nationalismus (vgl. grundlegend Wimmer/Glick Schiller 2003 sowie mit Fokus auf [reflexive] Migrationsforschung Dieterich/Nieswand 2020: 146). Die Grounded Theory ermöglicht demgegenüber in besonderer Weise eine Offenheit für neue Phänomene, sodass Forschung nicht bei der Kritik herrschender Verhältnisse verharren muss: Mit der Genese von Theorie aus empirischem Material können bisher weniger prominente Blickrichtungen wie etwa postmigrantische Perspektiven aus dem »Windschatten der gesellschaftspolitischen Konstruktion und der wissenschaftlichen Dekonstruktion geordneter Machtverhältnisse« (Römhild 2018: 64) fokussiert und ausdifferenziert werden. Von diesem Potenzial kann allerdings nur dann Gebrauch gemacht werden, wenn der Einfluss eigener Verstrickungen und Involviertheiten, gegebenenfalls auch eigener politischer Orientierungen und Wertvorstellungen, im Analyseprozess in den Blick genommen wird. Dieser Einfluss wird in der konstruktivistischen und der reflexiven Grounded-Theory-Methodologie nicht bestritten, sondern bildet ein zentrales Charakteristikum. Insbesondere in der konstruktivistischen Grounded Theory wird sämtliches Wissen als sozial konstruiert begriffen, sowohl das der Forschungsteilnehmenden als auch das der Forschenden (vgl. Charmaz 2011: 188). In beiden hier fokussierten Ausprägungen werden unterschiedliche Standorte und -punkte aller Forschungsbeteiligten anerkannt (vgl. ebd.: 184; Breuer/Muckel/Dieris 2019: 5). Breuer, Muckel und Dieris (2019: 131) unterscheiden mit Blick auf die Forschenden zwischen personalen Einflussfaktoren wie etwa der Biografie und der individuellen Persönlichkeit und dem Einfluss des institutionellen, wissenschaftlich-disziplinären Settings wie etwa der Fachrichtung oder dem Einfluss von Forschungsgruppen. Da von multiplen Wirklichkeiten ausgegangen wird (vgl. Charmaz 2011: 192),

1 Auch für andere aktuelle Studien der erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung, in denen die Themen Neuzuwanderung und Schule fokussiert werden, haben sich diese methodologischen Bezüge als anschlussfähig erwiesen; zu nennen sind hier beispielsweise die Grounded Theories von Plöger (2023), Subasi Singh (2020) und Warkentin/Khakupour/Reinhardt in diesem Band.

werden Daten nicht als Entdeckungen objektiver Realität verstanden, sondern als Konstruktionen der Forschenden betrachtet (vgl. ebd.: 186). Zentral erscheint uns mit Blick auf machtkritische Analysen, dass Charmaz nicht dem radikalen Subjektivismus folgt, sondern auf eine Rekonstruktion der Interdependenzen von gesellschaftlichen Strukturen und individuellen Überzeugungen und Handlungen abzielt (vgl. ebd.: 188). Dies wird erkenntnistheoretisch berücksichtigt, indem Analysen als stets kontingent betrachtet werden. Daher ist die theoriegenerierende Verallgemeinerung als »unvollständig, bedingt und als situiert in Raum und Zeit, in Positionen, Handlungen und Interaktionen« zu verstehen (ebd.: 193). Die damit verbundene Absage an eine objektivistische Forschungshaltung hat unter anderem zur Konsequenz, von Beziehungen zwischen Forschungsbeteiligten auszugehen und diese nicht als Störfaktor zu betrachten. Charmaz sieht darin einen zentralen Unterschied zwischen objektivistischen und konstruktivistischen Grounded Theories: Bei ersteren verweist sie im Anschluss an Clarke auf »Implikationen einer zugrunde liegenden kolonialistischen und imperialistischen Mentalität« (ebd.: 194) durch den Anspruch einer bewusst distanzierten Haltung zu Forschungsteilnehmenden und Forschungsfeld (vgl. ebd.: 196), während in der konstruktivistischen Grounded Theory vielmehr eine Reflexion der eigenen Position als Forschende im Feld und der Beziehungen zu Forschungsteilnehmenden gefordert wird, diese jedoch nicht auf bewusste Distanzhaltung abzielen muss.

Instrumente, um diese Reflexionsleistung im gesamten Forschungsprozess einzuholen, sind zum einen Memos, die Raum bieten für die Schilderung und Reflexion von Resonanzen und emotional-affektiven Reaktionen der Forschenden (vgl. Breuer/Mey/Mruck 2011: 431). Memos können daher ähnlich wie ein Forschungstagebuch genutzt werden, um eigene Resonanzen für einen späteren Zeitpunkt des Forschungsprozesses zu dokumentieren; so wird unter anderem rekonstruierbar, wie sich das Forschungsinteresse entwickelt hat und wodurch dieses möglicherweise während des Prozesses beeinflusst wurde. Memos sind auch ein Ort für die Reflexion unterschiedlicher Standorte und -punkte. Dies greifen wir exemplarisch weiter unten auf. Des Weiteren ist die Explikation von Präkonzepten ein zentrales Reflexionsmoment im Forschungsprozess mit der Grounded Theory. Wenngleich von Momenten (Plural) im zirkulär angelegten Gesamtprozess auszugehen ist, fokussieren wir zunächst auf das machtkritisch informierte Kodieren und den Stellenwert von Präkonzepten in der Analyse schulischer Praktiken in der Flucht* Migrationsgesellschaft.

Machtkritisch informiert kodieren? Methodologische Überlegungen zum Stellenwert von Präkonzepten anhand einer exemplarischen Analyse

»The notion of entering inquiry with no preconceptions is itself a preconception.«
(Charmaz 2014: 160)

Im folgenden Beobachtungsprotokoll des Erdkundeunterrichts einer fünften Grundschulklasse fragt eine Lehrkraft zuvor erarbeitete Inhalte klassenöffentlich in Form einer mündlichen Überprüfung einzelner Schüler*innen ab. Dies wurde im Rahmen der teilnehmenden Beobachtungen in weiteren italienischen Schulen häufiger beobachtet und kann daher als übliche Praxis bezeichnet werden. In dieser Unterrichtsstunde werden allerdings ausschließlich die zwei kürzlich nach Italien migrierten Schüler² der Klasse befragt, während die übrigen Schüler*innen aufgefordert werden, Bilder auszumalen. Hieran schließt der folgende Auszug an:

»Karim, kommst du hier nach vorne zur Abfrage?«, fragt ihn Frau Nespola. »Maestra, kann ich wiederhole ein bisschen?«³, bittet Karim. »Okay, du kannst wiederhole ein bisschen«, antwortet Frau Nespola seufzend und wirft mir mit hochgezogener Augenbraue einen wissenden Blick zu. Sie fragt mich in leiserem Ton, wie ich meinen Kaffee trinken möchte und gibt über einen Anruf per Smartphone die Bestellung in der angrenzenden Bar auf. Als das Telefonat beendet ist, sagt sie zu Karim: »Karim, beeil dich bitte ein bisschen, die Maestra Fenna will das ja auch hören, was du sagst [...]!« (Teilnehmende Beobachtung am 26.03.2018, Grundschule Zentrum, Italien)

Der zehnjährige Karim, der mit seiner Familie aus Algerien migriert ist und die Klasse zum Beobachtungszeitpunkt seit acht Monaten besucht, reagiert auf die Aufforderung, für die mündliche Abfrage nach vorne zur Lehrkraft zu kommen, mit der Bitte, sich zuvor den Prüfungsgegenstand vergegenwärtigen zu dürfen. Indem er Vorbereitungsbedarf einräumt, zeigt sich Karim zwar als (noch) nicht auf Abruf leistungsbereit, unterwirft sich aber grundsätzlich (im Butler'schen Sinne) der schulischen Leistungsnorm und erkennt die Bedeutung der Abfrage sowie die »pädagogische Autorität« (Niggemann 2022) der Lehrkraft an. Kodiert wurde dies

-
- 2 Die männliche Form wird hier aufgrund der Selbstbezeichnung der beiden Kinder als Jungen gewählt. Analog wurde mit der Bezeichnung der Lehrkraft als Frau verfahren.
 - 3 An dieser Stelle wurde im Bewusstsein um die komplexen Anforderungen an Übersetzungen im Kontext qualitativer Forschung (vgl. Tarozzi 2013 für die Grounded Theory) der Versuch unternommen, Karims grammatikalisch »normabweichende« Frage im Italienischen in der deutschen Übersetzung abzubilden, um die anschließende Bezugnahme der Lehrkraft durch wortgleiche Wiederholung als Gegenstand der Analyse nachvollziehbarer zu machen.

als *Bitte um Aufschub*.⁴ Damit nehmen wir eine erste machtkritische Analyseperspektive ein, die nicht ausschließlich auf Ordnungen des Migrations- und Asylregimes fokussiert (vgl. Pott/Rass/Wolff 2018), sondern in erster Linie auf die hierarchisch strukturierten Interaktionen zwischen Lehrkräften und Schüler*innen. Diese sind unter anderem davon gekennzeichnet, dass Lehrkräfte im Unterricht meist die Interaktionssequenzen initiieren und beenden, die Gesprächsinhalte bestimmen, das Rederecht erteilen, meist halboffene Fragen stellen, das Recht besitzen, die Beiträge der Schüler*innen zu bewerten, zu korrigieren oder gar abzulehnen (während den Schüler*innen dies vorenthalten ist), den höchsten Anteil an Redebeiträgen tragen usw. (vgl. Lochtmann 2003: 6). Diese Merkmale hierarchischer Interaktionen im Schul- und Unterrichtsalltag überlappen sich mit den Versuchungen, von denen privilegiert Positionierte der Dominanzkultur (Rommelspacher 1998) Gebrauch machen (können) und die typisch sind für Muster der Alltagskommunikation in der Migrationsgesellschaft. Mit diesen werden Machtasymmetrien interaktiv (re-)produziert; zu nennen sind hier etwa Paternalismus, Bescheidwissen, Deutungshoheit, Themensetzung, Zuweisung der Rollen, Gesprächsorganisation sowie Bestimmung über Nähe und Distanz (vgl. Auernheimer 2013). Wir explizieren unsere »theoretische Sensitivität« (Breuer/Muckel/Dieris 2019: 146) an dieser Stelle, da es uns für eine machtkritische Kodierung gemäß der Grounded Theory zentral erscheint, die Intersektion verschiedener Achsen der Ungleichheit in den Blick zu nehmen (Klinger/Knapp/Sauer 2007) und werden die methodologische Kontroverse um wissenschaftliche Präkonzepte unten aufgreifen. In dieser ersten Sequenz des Protokolls laufen in der Adressierung von Karim sowohl als Schüler als auch als Migrationsanderer (vgl. Mecheril 2004: 36) Positionierungen innerhalb verschiedener Differenzlinien zusammen, darunter die schulische Generationendifferenz bzw. die formal hierarchisch strukturierte Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktion und die asymmetrische (Alltags-)Kommunikation in der Migrationsgesellschaft. Wir haben uns, auch im Vorwissen um die dann folgende Sequenz, dafür entschieden, mit dem Kode *Bitte um Aufschub* das *doing pupil* (Kampshoff 2000) zu fokussieren, um herauszuarbeiten, dass Karim die Amtsautorität der Lehrkraft bestätigt und sich hinsichtlich der schulischen Interaktionsordnung regelkonform verhält. Gleichzeitig enthält Karims *Bitte um Aufschub* an die Lehrerin eine grammatikalisch von der Normsprache abweichende Konjugation, die aber ihre kommunikative Funktion erfüllt und daher die schulische Interaktionsordnung nicht infrage stellt. Auch für die Lehrkraft ist die Äußerung von Karim offenbar verständlich, da sie sein Anliegen gestattet, dabei allerdings exakt die Formulierung von Karim wiederholt. Der Kode *Gestattung* ist daher ergänzt worden um einen weiteren, der

4 Zur besseren Nachvollziehbarkeit des Vorgehens gemäß der Grounded Theory werden alle Codes, die direkt in die verschriftlichte Analyse eingeflossen sind, durch Kursivsetzung hervorgehoben.

den machtkritischen Fokus auf migrationsgesellschaftliche Differenzordnungen legt: Karim wird durch den *Foreigner Talk*⁵ der Lehrkraft nicht als lernendes und lernfähiges Subjekt hinsichtlich des (weiteren) Erwerbs der italienischen Sprache adressiert, das von einem korrektiven Feedback hätte profitieren können. Während der *Foreigner Talk* von Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft in der Literatur auch als ein Resultat sprachlicher Konvergenz diskutiert wird, gewissermaßen als wohlmeinende Hilfestellung, mit der Mehrheitsangehörige zum besseren Verständnis in dieses sprachliche Register wechseln, »wenn sie in Gesprächssituationen mit tatsächlichen oder vermeintlichen Nicht-Einheimischen denken, dass deren Sprachkompetenzen gering sind« (Cindark 2012: 5), wird mit dem expliziten Bezug des Kodes zu Hinnenkamp (1989) die linguizistische Diskriminierung durch die Lehrkraft fokussiert. Die beiden Kodes *Gestattung* und *Foreigner Talk* sind erst später im Analyseprozess als Focused Code zusammengeführt (siehe unten) und bis dahin als getrennte Kodes mit Bezügen auf verschiedene hierarchische Differenzordnungen beibehalten worden. Diese zugegebenermaßen künstliche und theoretisch auch unterkomplexe Trennung erachten wir in der Anfangsphase des Kodierprozesses für machtkritische Rekonstruktionen des Schulalltags als produktiv, um im Dickicht des Geflechts von hierarchiestärkenden und -schwächenden Interaktionen das Zusammenspiel von machtkonstruierten und -strukturierenden Ordnungen zu erhellen. Auch damit rekurren wir – nun in methodologischer Hinsicht – auf ein Präkonzept, nämlich auf ein migrationspädagogisches Verständnis von Schule als »Raum, der nicht außerhalb der gesellschaftlichen Verhältnisse gedacht und verstanden werden kann, [...] der von gesellschaftlichen Strukturen und Ordnungen konstitutiv vermittelt ist, diese aufgreift, bestätigt, verfestigt, aber auch kontinuierlich verschiebt« (Steinbach/Shure/Mecheril 2020: 24). Mit dieser theoretischen Rahmung sowie der Bezugnahme auf das Phänomen des *Foreigner Talk* und auf hierarchische Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktionen laufen wir in der ersten Phase des Kodierprozesses Gefahr, die theoretischen Bezüge der Empirie überzustülpen, die beobachteten Interaktionen subsumtionslogisch als Beleg für bereits bestehende theoretische Konzepte zu verwenden und die Chance, einen gegenstandsangemessenen Kode zu entwickeln, zu verspielen. Andererseits erscheint es uns für eine machtkritische Analyse zentral, informiert und belesen über die Herstellung, Wirkweisen, Erscheinungsformen und theoretischen Modellierungen von Macht und Ungleichheit – in unserem Fall im Kontext der Schule – den Daten zu begegnen, die Präkonzepte allerdings zu explizieren und sich dabei nicht zu verfangen, so dass diese sich »als Bremsklotz« erweisen, sondern dennoch

5 Dieser zweite Kode wurde im Initial Coding in direkter Bezugnahme auf Ferguson (1969), beziehungsweise die machtkritisch informiertere Diskussion des Phänomens bei Hinnenkamp (1989), vergeben.

die »Möglichkeiten der freien, flexiblen, kreativ-spielerischen Nutzung der rezipierten Konzeptualisierungen zu wahren« (Breuer/Muckel/Dieris 2019: 146). Denn gleichzeitig gilt, dass die bestehenden Präkonzepte nur in Codes und die spätere Analyse einfließen sollten, wenn sie theoretisch sensibilisierend zum Verstehen der Daten beitragen (vgl. Charmaz 2014: 159).⁶

Memos als Orte der Reflexion für Involviertheiten und Resonanzen in der (konstruktivistischen und reflexiven) Grounded Theory

»Preconceptions that emanate from such standpoints as class, race, gender, age, embodiment, culture, and historical era may permeate an analysis without the researcher's awareness.« (Charmaz 2014: 157)

Im Folgenden beenden wir nun unsere methodologischen Überlegungen mit Blick auf Präkonzepte in der machtkritischen Analyse schulischer Praktiken und fokussieren darauf, wie die eigene Involviertheit als Forschende in die Logiken des Forschungsfeldes in Memos reflektiert werden kann. Dazu fahren wir mit der Analyse des obigen Protokollauszugs fort und wenden uns anschließend einem weiteren Protokollauszug zu.

Die Lehrkraft begleitet ihre differenzmarkierende Äußerung mit einem Seufzer und wendet sich dann der Ethnografin zu, der sie damit ihre hochgezogene Augenbraue und ihren Blick zu erkennen gibt, der in der dichten Beschreibung als »wissend« charakterisiert wird. Diese nonverbalen Äußerungen erscheinen wie an die Ethnografin gerichtete *Kommentare* zu den zuvor vollzogenen verbalen Praktiken, die wir als *Bitte um Aufschub*, *Gestattung* und *Foreigner Talk* kodiert haben, mit denen sie der Forscherin Hinweise auf ihre Einschätzung von Karims (sprachlichem) Leistungsvermögen gibt.

Unmittelbar danach wendet sich Frau Nespola in reduzierter Lautstärke an sie und beendet damit vorerst ihre klassenöffentliche Interaktion mit Karim. Mit ihrer Frage nach den Kaffeevorlieben und der anschließenden Bestellung verortet sie die Ethnografin in der Nähe ihrer eigenen Position als Lehrkraft, der das Bestellen von Kaffee während der Unterrichtszeit üblicherweise vorbehalten ist, und grenzt

6 Eine linguistische Analyse könnte hier – um die Relevanz von Präkonzepten noch weiter auszuführen – ebenfalls erhellend sein, um Karims sprachliche Kompetenzen stärker zu beleuchten, nämlich seine – wäre keine Verbkonstruktion mit »kann« vorangegangen – standardsprachlich korrekte Konjugation von wiederholen (»sich wiederhole«). Mit anderen Worten könnte eine linguistische Analyse den Fokus auf den Erwerbsprozess des Italienischen als weitere Sprache richten und die von der Lehrerin durch ihre Abwertung als Fehler stigmatisierte Äußerung eher als Ausdruck der Lebendigkeit des Spracherwerbsprozesses von Karim unterstreichen.

sie damit von den Schüler*innen ab. Diese Positionierung wird durch die anschließende Bezeichnung der Ethnografin als »maestra« (Lehrerin) noch verstärkt. Damit stellt die Lehrerin ein *komplizenhaftes Verhältnis* zwischen sich und der Forscherin her, wodurch diese in der schulischen Hierarchie auf einer Ebene mit der Lehrerin angeordnet wird. Darüber hinaus greift Frau Nespola die Anwesenheit der Ethnografin und das ihr zugeschriebene Interesse an Karims schulischen Leistungen als Argument dafür auf, dass er sich mit dem Wiederholen beeilen solle. In einem Memo hielt die Ethnografin ihre Wahrnehmung der Resonanzen der Lehrkraft auf ihre Anwesenheit im Feld fest und fragte sich, ob das von der Lehrkraft antizipierte Interesse am Leistungsvermögen der neuzugewanderten Schüler*innen den »Reizwert« bildete (Breuer/Mey/Mruck 2011: 433), der die Lehrerin dazu veranlasste, die Schüler*innen mündlich zu prüfen. Weiter setzte sie sich dort mit der Frage auseinander, inwieweit die Positionierung als Komplizin der Lehrkraft die weiteren Beobachtungen beeinflusste und von ihr beispielsweise durch das regelmäßige Kaffeetrinken mit den Lehrkräften bekräftigt wurde.

In der nun folgenden Prüfungssituation, wir fassen das weiterführende Protokoll zusammen, gelingt es Karim nicht, Frau Nespolas Fragen zu ihrer Zufriedenheit zu beantworten. Nachdem sie zunächst dazu übergeht, Karim den Text, der den Prüfungsinhalt darstellt, laut vorlesen zu lassen und dabei mehrfach seine Aussprache zu korrigieren, beendet die Lehrkraft die Überprüfung schließlich mit der an Karim gerichteten Aussage, dass er zu Hause nicht lernen würde und deshalb keinen Fortschritt erzielen könne. Sie kündigt an, ihn ein paar Wochen später noch einmal abfragen zu wollen und ruft anschließend Flaviu, den zweiten neuzugewanderten Schüler der Klasse auf. Nach kurzer Zeit bricht sie auch dessen mündliche Leistungsüberprüfung mit der Behauptung ab, er habe nicht gelernt. Direkt im Anschluss richtet sie sich klassenöffentlich an die Ethnografin und sagt:

»Nach allem, was ich verstanden habe, interessierst du dich für die Integration von diesen Kindern.« Frau Nespola zeigt dabei mit dem Zeigefinger auf Karim, der an seinem Platz sitzt, und Flaviu, der direkt vor ihr sitzt, und fährt fort: »Ich muss sagen, ich habe damit jahrelange Erfahrungen. Ich habe viele, viele Kinder, die keine Italiener sind, kennengelernt. Und sie sind alle verschieden. Die Nationalität spielt meiner Meinung nach überhaupt keine Rolle. Das wichtige ist, welche Bedeutung sie der Schule beimessen [...]«. (Teilnehmende Beobachtung am 26.03.2018, Grundschule Zentrum, Italien)

Die Lehrkraft beginnt ihre Ansprache an die Forschende mit einem Verweis auf ihr Verständnis von deren Forschungsfokus. Dieser wird von ihr durch den Fingerzeig auf Karim und Flaviu *personifiziert*. Sie werden als Mitglieder einer als spezifisch gerahmten Gruppe positioniert, deren Integration die Forschende interessiere. Direkt im Anschluss nimmt die Lehrkraft eine *Selbstpositionierung als Expertin* für dieses

Thema vor. Ihre Expert*innenrolle legitimiert sie unter Verweis auf den zeitlichen Umfang ihrer Erfahrungen und die große Anzahl (»viele, viele«) an Kindern, die sie in diesem Zusammenhang kennengelernt habe. Zur Bezeichnung der Gruppe, die sie als Forschungsgegenstand der Ethnografin imaginiert, zieht sie hier die Differenzdimension Staatsangehörigkeit heran, spezifischer den Nichtbesitz der italienischen Staatsbürgerschaft als geteiltes Merkmal. »Die keine Italiener sind« kann als Synonym für die diffus als Migrationsandere imaginierte Gruppe interpretiert werden. Im nächsten Satz erfolgt durch Frau Nespola eine *Dekonstruktion der Homogenitätsannahme* in Bezug auf Migrationsandere, sie informiert die Ethnografin über die durch ihre umfangreichen Erfahrungen belegte Diversität der fokussierten Gruppe. Direkt daran anschließend dekonstruiert sie – unter Verweis auf ihre subjektive Einschätzung – auch die Relevanz der zuvor durch sie aufgerufenen Differenzdimension Staatsangehörigkeit und führt umgehend eine alternative Dimension ein, die stattdessen relevant für den Erfolg schulischer Integration sei: die Bildungsaspirationen der Schüler*innen. Spätestens hier wird deutlich, dass in ihrer Vorstellung, oder ihrer Vorstellung vom Begriffsverständnis der Ethnografin, Integration neuzugewanderter Kinder und Jugendlicher eng an schulischen Leistungserfolg gekoppelt wird. Vor diesem Hintergrund scheinen die zuvor beobachteten Handlungen der Lehrkraft plausibel – der an der Integration neuzugewanderter Kinder und Jugendlicher interessierten Forschenden wird zum einen gezeigt, inwieweit die im Feld präsenten Vertreter dieser Gruppe Migrationsanderer im Rahmen einer mündlichen Abfrage schulisch leistungsfähig sind, und zum anderen, wie eine Einsozialisation in die Rolle leistungsbereiter Schüler*innen innerhalb der Schule erfolgt, die in der Logik der eben benannten Gleichsetzung als »Integrationshilfe« begriffen werden könnte.

Wie kann die Ethnografin hier als Teil des Untersuchungsfeldes in machtkritischer Perspektive in den Blick genommen werden? Dazu betrachten wir nun im Anschluss an die methodologischen Überlegungen der reflexiven Grounded Theory noch einmal fokussiert zum einen die Reaktionen der Forschungsteilnehmenden auf die Anwesenheit der Forschenden und zum anderen deren Reaktionen auf das Beobachtete (vgl. Breuer/Muckel/Dieris 2019: 10). Die Handlungen der Lehrkraft in den oben vorgestellten Protokollauszügen können als Versuch der Umsetzung von Chancengleichheit gelesen werden: Sie prüft die neuzugewanderten Schüler in Anwesenheit der Forschenden und zeigt damit, dass sie sie ebenso als leistungsfähige Subjekte adressiert wie die übrigen Schüler*innen der Klasse. Als die Schüler die geforderte Leistung in der Wahrnehmung der Lehrkraft nicht erbringen, verweist sie sie im weiteren Verlauf mehrfach darauf, dass sie, wie die anderen Schüler*innen der Klasse auch, zu Hause lernen müssten. Sie betont, dass die neuzugewanderten Schüler dieselben Pflichten haben wie »alle anderen«.

Bei der Ethnografin löste die Beobachtung dieser Überprüfungssituation und auch die spätere Auseinandersetzung mit diesem Protokollausschnitt im Rahmen der Analyse Unbehagen aus, dessen Ursache sie im folgenden Memo nachgeht:

Was stört mich hier so? Neuzugewanderte Schüler*innen als »zu schützende Objekte«, die von der Realität der Leistungsüberprüfung ferngehalten werden sollten? Traue ich ihnen nicht zu, hier erfolgreich zu bestehen? Oder finde ich es unfair, dass sie »schon« überprüft werden? Oder habe ich ein Problem damit, dass sie meiner Wahrnehmung nach vorgeführt werden? (Memo vom 29.03.2018 in der Fassung vom 30.03.2023)

Die Forschende fragt sich hier, weshalb die klassenöffentliche Leistungsüberprüfung der neuzugewanderten Schüler*innen bei ihr solches Befremden auslöst und kommt zu der Einschätzung, dass sie diese in verschiedenen Aspekten als ungerecht empfindet. Die Wiederholung von Karims Sprachigkeit durch die Lehrkraft zu Beginn des Ausschnitts nimmt sie als durch ihre Profession rassismuskritisch sensibilisiertes Subjekt als neolinguizistische Handlung wahr. Die Gleichbehandlung der neuzugewanderten Schüler*innen bewertet sie als nicht chancengerecht, wobei diese Einschätzung auf ihrer subjektiven Wahrnehmung von Karim und Flaviu beruht, dass sie noch nicht in gleichem Maße leistungsfähig seien wie die übrigen Schüler*innen der Klasse. Diese wiederum stützt sich überwiegend auf ihre Vorannahmen aufgrund der beobachteten Sprachhandlungen der beiden und ihre Erfahrungen aus vorherigen Feldaufenthalten in Deutschland, in denen neuzugewanderte Schüler*innen in der Regel von Leistungsüberprüfungen vollständig ausgeschlossen wurden (vgl. tom Dieck/Rosen 2023). Sie antizipiert bei den neuzugewanderten Schüler*innen ungleiche Lernausgangslagen und bewertet deshalb deren Leistungsüberprüfung als diskriminierend.

Ziel einer machtkritischen Analyse kann hier nicht sein, das Verhalten der Lehrkraft im Sinne des zu Recht kritisierten »Lehrkräfte-Bashings« aus diskriminierungskritischer Perspektive zu verurteilen, sondern vielmehr, die gegensätzlichen Perspektiven von Lehrkraft und Ethnografin zu kontextualisieren und Bezüge zu gesellschaftlichen Diskursen innerhalb von Migrationsregimen herzustellen. Diese halten Einzug in die Praxen im Feld, indem sie mit strukturieren, wie Individuen subjektiviert werden. Die Ethnografin ist nicht als objektive Beobachterin anwesend, wie dies von Glaser gefordert wurde (vgl. Charmaz 2011: 194), sie bringt ein Wissen über institutionellen Rassismus der Institution Schule und Schlechterstellungen Migrationsanderer mit (Dirim/Mecheril 2010), weiß um den restriktiven Schulzugang insbesondere geflüchteter Kinder und Jugendlicher und rechnet mit erwartungskonformen Beobachtungen im Feld. Im oben gezeigten Memo wird deutlich, dass ihr Vorwissen um diese Phänomene in erheblichem Maße mitbeeinflusst, wie sie das Vorgehen der Lehrkraft bewertet. Die Lehrkraft Frau Nespola

scheint Vorannahmen der Forschenden zu antizipieren, im Protokoll wird dies an mehreren Stellen deutlich. Sie benennt konkret ein Interesse an der Integration neuzugewanderter Kinder und Jugendlicher und vermutet möglicherweise deren Gelingen als zugrunde liegende normative Zielvorstellung der Ethnografin. Die Lehrkraft weiß um den integrationspolitischen Auftrag an die Institution Schule und das pädagogische Personal, neuzugewanderte Kinder und Jugendliche durch Bildung »teilhabefähig« zu machen. Dieses Wissen vermutet sie auch bei der Forschenden. Zugleich hat sie vermutlich ein Erfahrungswissen darüber, dass diese als Mitglied des wissenschaftlichen Felds über nur begrenztes Praxiswissen verfügt und Forschung und Politik in der öffentlichen Wahrnehmung dazu neigen, Herausforderungen in der praktischen Umsetzung dieses Auftrags zu vernachlässigen. Sie zeigt die Herausforderungen im pädagogischen Umgang mit neuzugewanderten Schüler*innen gezielt auf, indem sie vorführt, wie Chancengleichheit von ihr praktiziert wird und Ursachen dafür anführt, dass die anwesenden neuzugewanderten Schüler dennoch scheitern. Der Ethnografin, die ihrer Einschätzung nach von einer Benachteiligung im Kontext der Differenzdimension Migration ausgeht, erklärt sie, dass diese nicht von Relevanz sei, sondern verweist stattdessen auf fehlende Leistungsbereitschaft als Ursache für das Misslingen schulischer Integration. Auf diese Weise greift sie Diskurse des Migrationsregimes auf und nimmt aus der darin vermittelten Positionierung eine Stellungnahme gegenüber der Forschenden vor.

Fazit

Den eingangs skizzierten Charakteristika der konstruktivistischen und reflexiven Grounded Theory folgend schließen wir an diese exemplarische Analyse nun abschließend die Frage an, welche Konsequenzen sich für eine Analyse aus den Ansprüchen ergeben, machtkritisch zu forschen und unterschiedliche Standorte und Perspektiven anzuerkennen. In Forschungskontexten, in denen der Fokus auf der Rekonstruktion von Perspektiven marginalisierter Subjekte liegt, liegt die Attraktivität der Anerkennung von Multiperspektivität aus machtkritischer Perspektive auf der Hand. In dem eben präsentierten Fall geht es jedoch um die Perspektive eines im Feld hegemonial positionierten Subjekts, der Lehrkraft. Deren Adressierungen der neuzugewanderten Schüler können als überaus machtvoll und tief in Argumentationslogiken des Migrationsregimes verstrickt beschrieben werden. Inwieweit sind wir als Forschende dazu angehalten, sie dennoch als standortgebunden plausibel zu diskutieren und tragen wir damit nicht auch zu deren Legitimation bei? Charmaz schreibt zur Rekonstruktion von Perspektiven der Forschungsteilnehmenden:

»Wir versuchen außerdem, individuelles Handeln und individuellen Sinn in größeren sozialen Strukturen und Diskursen zu verorten, derer sich die Forschungs-

teilnehmer/innen nicht notwendig bewusst sein mögen. Subjektive Bedeutung kann Ideologien widerspiegeln; Handlungen können soziale Konventionen oder Machtbeziehungen reproduzieren. Wir suchen nach den Annahmen, auf deren Grundlage Forschungsteilnehmende Handeln und Sinn konstruieren.« (Charmaz 2011: 185)

Ein Ansatzpunkt kann es daher sein, die Perspektive der Lehrkraft, »Integrationsfähigkeit« neuzugewanderter Kinder und Jugendlicher im schulischen Kontext als Leistungsbereitschaft zu konzeptualisieren, als von ihrem Standort aus folgerichtig anzuerkennen und zugleich machtkritische Überlegungen auch mit einem Fokus darauf zu entwickeln, inwieweit gesellschaftliche Strukturen und Funktionslogiken innerhalb der Institution Schule die Entwicklung solcher Überzeugungen und Argumentationen befördern. Die Verschränkung gesellschaftlicher Machtstrukturen und individueller Praktiken aller Forschungsbeteiligten kann auf diese Weise mit der Grounded Theory in den Blick genommen werden (vgl. ebd.). Etwaige Bezugnahmen auf Präkonzepte, insbesondere Theoriebezüge, sollten, wie oben dargelegt, bereits während des Kodierens expliziert werden. Die Tragfähigkeit dieser Bezüge zeigt sich erst im weiteren Verlauf des Entwicklungsprozesses der jeweiligen Grounded Theory, dies gilt ebenso für die von uns dargelegten exemplarischen Analysen, die nur einen Ausschnitt des zirkulären Forschungsprozesses zeigen.

Im Kontext erziehungswissenschaftlicher Flucht*Migrationsforschung können insbesondere solche Theoriebezüge sowie (asylrechtliches) Hintergrundwissen relevant sein, die als sensitizing concepts Auswirkungen des Migrationsregimes beleuchten (vgl. Pott/Rass/Wolff 2018). Zu berücksichtigen wäre hier beispielsweise, dass die Schule bereits ein selektiertes Forschungsfeld darstellt, da hier nur die Perspektiven solcher Kinder und Jugendlicher in den Forschungsprozess einfließen können, die formalen Zugang zu schulischer Bildung haben, was in vielen Bundesländern in Deutschland abhängig von der kommunalen Zuweisung im Rahmen des Asylverfahrens ist. Das heißt, es ist von einer grundsätzlichen Überformung der eigenen Forschungsperspektive im Kontext schulischer Bildung in der Flucht*Migrationsgesellschaft durch die Verschränkung von Schulgesetz und aufenthaltsrechtlichen Bestimmungen auszugehen. Da in besonderer Weise durch das Aufenthaltsrecht marginalisierte Gruppen Geflüchteter nicht in den Blick genommen werden (können), verbleibt die erziehungswissenschaftliche Flucht*Migrationsforschung in Schulen dann bei einer Fokussierung auf »Geflüchtete mit sogenannter guter Bleibeperspektive« (Behrensen/Westphal 2019: 3). Solche Verengungen sind ebenso problematisch wie Fragestellungen, die ausschließlich den medialen und politischen Konjunkturen folgen und mit dem Begriff kurzfristig angestoßener »ad-hoc Forschung« (Kleist 2019: 18) treffend charakterisiert werden. Für machtkritische Analysen erscheint uns hingegen die fortlaufende Transformation von einer Flüchtlings- hin zu einer Fluchtforschung zentral, in der ein

Blickwechsel von benachteiligten und vulnerablen Personen hin zu diskriminierenden Strukturen und Routinen innerhalb von Bildungssystemen vorgenommen wird. In solchen Forschungskontexten entwickelte Implikationen, wie etwa ethische Fragestellungen, können wichtige Impulse für eine kritische »Überprüfung und Weiterentwicklung von klassischen Methoden qualitativer Sozialforschung« (Behrensen/Westphal 2019: 5) – und damit auch für die Grounded Theory – liefern.

Literatur

- Auernheimer, Georg (2013): »Interkulturelle Kommunikation, mehrdimensional betrachtet, mit Konsequenzen für das Verständnis von interkultureller Kompetenz«, in: Georg Auernheimer (Hg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*, Wiesbaden: Springer VS, S. 37–70.
- Bach, Miriam/Narawitz, Lena/Schroeder, Joachim/Thielen, Marc/Thönneßen, Niklas-Max (2021): »FluchtMigrationsForschung. Leerstellen, Desiderate und Kritik«, in: Miriam Bach/Lena Narawitz/Joachim Schroeder/Marc Thielen/Niklas-Max Thönneßen (Hg.), *Fluchtmigrationsforschung im Widerstreit. Über Ausschlüsse durch Integration*, Münster: Waxmann, S. 7–20.
- Behrensen, Bettina/Westphal, Manuela (2019): »Fluchtmigrationsforschung im Aufbruch – Etablierung neuer Konzepte in der qualitativen Forschung«, in: Bettina Behrensen/Manuela Westphal (Hg.), *Fluchtmigrationsforschung im Aufbruch*, Wiesbaden: Springer VS, S. 3–8.
- Breuer, Franz/Mey, Günther/Mruck, Katja (2011): »Subjektivität und Selbst-/Reflexivität in der Grounded-Theory-Methodologie«, in: Günther Mey/Katja Mruck (Hg.), *Grounded Theory Reader*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 427–448.
- Breuer, Franz/Muckel, Petra/Dieris, Barbara (2019): *Reflexive Grounded Theory: Eine Einführung für die Forschungspraxis*, Wiesbaden: Springer VS.
- Charmaz, Kathy (2011): »Den Standpunkt verändern: Methoden der konstruktivistischen Grounded Theory«, in: Günther Mey/Katja Mruck (Hg.), *Grounded Theory Reader*, Wiesbaden: Springer VS, S. 181–205.
- Charmaz, Kathy (2014): *Constructing Grounded Theory*. London: Sage.
- Cindark, Ibrahim (2012): »›Was machen du?‹ und ›Sie können aber gut deutsch!‹ Das Deutsch der Deutschen gegenüber Migranten und rhetorische Verfahren der ›emanzipatorischen‹ Migranten, damit umzugehen.«, in: *Sprachreport 1*, S. 2–7.
- Dey, Ian (1999): *Grounding grounded theory*. San Diego: Academic Press.
- Dieterich, Manuel/Nieswand, Boris (2020): »Reflexive Migrationsforschung. Zur Etablierung eines neuen Forschungsparadigmas«, in: *Migration und Soziale Arbeit 2*, S. 146–152.

- Dirim, İnci/Mecheril, Paul (2010): »Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule in der Migrationsgesellschaft«, in: Paul Mecheril/Maria do Mar Castro Varela/İnci Dirim/Anita Kalpaka/Claus Melter (Hg.), *Migrationspädagogik*, Weinheim: Beltz, S. 121–150.
- Ferguson, Charles (1968): »Absence of Copula and the Notion of Simplicity: A Study of Normal Speech, Baby Talk, Foreigner Talk and Pidgins«, in: Dell Hymes (Hg.), *The pidginization and creolization of languages*, London: Cambridge University.
- Grigt, Sonia (2017): »The Journey of Hope: Education for Refugee and Unaccompanied Children in Italy«, in: Nihad Bunar (Hg.), *Education: Hope for newcomers in Europe*, Education International, S. B1-41.
- Hinnenkamp, Volker (1989): »'Turkish man you?' The conversational accomplishment of the social and ethnic category of 'Turkish guestworker'«, in: *Human Studies* 12, S. 117–146.
- Kampshoff, Marita (2000): »Doing gender und doing pupil: Erste Annäherungen an einen komplexen Zusammenhang«, in: Doris Lemmermöhle-Thüsing/Dietlind Fischer/Dorle Klika/Anne Schlüter (Hg.), *Lesarten des Geschlechts: Zur De-Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung*, Opladen: Leske + Budrich, S. 189–204.
- Kleist, J. Olaf (2019): »Flucht- und Flüchtlingsforschung in Deutschland: Die Etablierung eines Forschungsfeldes«, in: Bettina Behrensen/Manuela Westphal (Hg.), *Fluchtmigrationsforschung im Aufbruch*, Wiesbaden: Springer VS, S. 11–24.
- Klinger, Cornelia/Knapp, Gudrun-Axeli/Sauer, Birgit (2007): *Achsen der Ungleichheit. Zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und Ethnizität*, Frankfurt a.M.: Campus.
- Lochtmann, Katja (2003): »Die mündliche Fehlerkorrektur im DaF-Unterricht«, in: *gfl-journal* 2, S. 1–19.
- Mecheril, Paul (2004): *Einführung in die Migrationspädagogik*, Weinheim: Beltz.
- Mecheril, Paul (2016): »Migrationspädagogik – ein Projekt«, in: Paul Mecheril (Hg.), *Handbuch Migrationspädagogik*, Weinheim: Beltz, S. 8–30.
- Niggemann, Jan (2022): *Der diskrete Charme der Autorität? Elemente pädagogischer Autorität und Autorisierungen aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Plöger, Simone (2023): *Neuzuwanderung, sprachliche Bildung und Inklusion. Eine ethnographische Studie im Sekundarschulbereich*, Wiesbaden: Springer VS.
- Plöger, Simone/Runge, Pauline (2021): »Kritische Ethnografie in der Flucht* Migrationsforschung. Zur Herausforderung des Zuhörens und der Verschriftlichung«, in: Miriam Bach/Lena Narawitz/Joachim Schroeder/Marc Thielen/Niklas-Max Thönneßen (Hg.): *Flucht Migrationsforschung im Widerstreit – Über Ausschlüsse durch Integration*, Münster: Waxmann, S. 187–198.

- Pott, Andreas/Rass, Christoph/Wolff, Frank (2018): »Was ist ein Migrationsregime? Eine Einführung«, in: Andreas Pott/Christoph Rass/Frank Wolff (Hg.), Was ist ein Migrationsregime?, Wiesbaden: Springer VS, S. 1–16.
- Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2014): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 4. Aufl., München: Oldenbourg.
- Römhild, Regina (2018): »Konvivialität – Momente von Post-Otherness«, in: Marc Hill/Erol Yildiz (Hg.), Postmigrantische Visionen: Erfahrungen – Ideen – Reflexionen, Bielefeld: transcript, S. 63–71.
- Rommelspacher, Birgit (1998): Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht, Berlin: Orlanda Frauenverlag.
- Steinbach, Anja/Shure, Saphira/Mecheril, Paul (2020): »The racial school. Die nationale Schule und ihre Rassekonstruktionen«, in: Juliane Karakayali (Hg.), Unterscheiden und Trennen. Die Herstellung von natio-ethno-kultureller Differenz und Segregation in der Schule, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 24–45.
- Subasi Singh, Seyda (2020): Overrepresentation of immigrants in special education. A grounded theory study on the case of Austria, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Tarozzi, Massimiliano (2013): »Translating and doing grounded theory methodology: Intercultural mediation as an analytic resource«, in: Forum Qualitative Sozialforschung 14(2), Art. 6.
- tom Dieck, Fenna/Rosen, Lisa (2023): »Before, in or after transition? On becoming a ›mainstream student‹ in Germany and Italy in the context of new migration«, in: Seyda Subasi Singh/Olja Jovanović/Michelle Proyer (Hg.), Perspectives on Transitions in Refugee Education. Ruptures, Passages, and Re-Orientations, Leverkusen: Barbara Budrich, S. 161–174.
- Wimmer, Andreas/Glick Schiller, Nina (2003): »Methodological Nationalism, the Social Sciences and the Study of Migration. An Essay in Historical Epistemology«, in: International Migration Review 37(3), S. 576–610.

(Bildungs-)Biographien im Kontext von Flucht*Migration

»Ich will nicht jetzt weinen, aber ja, alles ist für Pass.«

Effekte migrationsgesellschaftlicher Verhältnisse auf Bildungswege junger geflüchteter Frauen

Miriam Scheffold

Bildungswege im Kontext von Macht- und Herrschaftsverhältnissen

Wie das kurze Zitat im Titel des Beitrags andeutet, kommt der nationalstaatlichen Zugehörigkeit im Kontext migrationsgesellschaftlicher Verhältnisse, hier am Beispiel des Passes, eine hohe biografische Bedeutung zu, insbesondere mit Blick auf Möglichkeiten, das eigene Leben zu gestalten. Madina Sayyids¹ lebensgeschichtliche Erzählung, die die Grundlage des empirisch ausgerichteten Beitrags bildet, zeigt exemplarisch, in welchen gesellschaftlichen Verhältnissen junge geflüchtete Frauen ihr Leben gestalten, wie sie darin positioniert werden und wie sie damit umgehen. Im Fokus steht einerseits die Frage, inwiefern in Madina Sayyids lebensgeschichtlicher Erzählung gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse rekonstruiert werden können und was für Effekte jene Verhältnisse auf ihre biografische Konstruktion haben. Andererseits wird gefragt, wie die junge Frau mit differenzbezogenen Positionierungen umgeht.

Vor dem Hintergrund einer intersektionalen Perspektive wirken im Kontext lebensgeschichtlicher Erfahrungen, die von Migration und Flucht geprägt sind, jedoch nicht nur rassistische Verhältnisse, die entlang natio-ethno-kultureller Zugehörigkeiten (vgl. Mecheril 2003) Subjekte als (nicht-)zugehörig ordnen, vielmehr zeigen sich Verschränkungen mit klassistischen und sexistischen Verhältnissen. So ist der Status als Asylsuchende mit einer finanziellen wie anerkennungsbezogenen Deprivilegierung verbunden, was sich etwa in der Unterbringung in Massenwohnheimen widerspiegelt oder im bundesdeutschen Asylbewerberleistungssystem,

1 Madina Sayyid ist der anonymisierte Name einer jungen Frau aus Afghanistan, die im Zuge meines Promotionsprojekts ihre lebensgeschichtliche Erzählung in einem biografischen Interview präsentiert hat.

dessen Regelsätze das »Recht auf ein menschenwürdiges Existenzminimum« verletzen (GFF 2020). Auch hegemoniale Diskurse zum Kontext Flucht*Migration haben erhebliche Effekte auf dadurch hervorgebrachte Subjektpositionen und Handlungsmöglichkeiten. Beispielloos zeigt sich dies im »Integrationsimperativ« (Karakayalı/Tsianos 2007: 8) und der einseitig gestellten Integrationsaufforderung, die eine defizitäre Perspektive auf im Migrationszusammenhang als »Andere« markierte grundlegt und sie ausschließt. Jene, sich hinter dem Integrationsbegriff verbergenden rassistischen Denkfiguren reproduzieren Zugehörigkeitsordnungen und festigen koloniale Narrative von Integration als einer »gesellschaftlichen Unterwerfungs- und kulturellen Unterordnungstechnik« (Ha 2009: 148). Insbesondere Geschlechterverhältnisse werden in derartigen Diskursivierungen instrumentalisiert, was sich etwa in der rassistisch-sexistischen Figur der vermeintlich unterdrückten geflüchteten* migrierten Frau niederschlägt, die dabei viktimisiert und zum Opfer patriarchaler Verhältnisse stilisiert wird (vgl. Neuhauser/Hess/Schwenken 2017).

Solche strukturellen Aspekte und hegemonialen Diskurse sind Ausdruck verwobener gesellschaftlicher Verhältnisse, die sowohl biografische Erfahrungen als auch gesellschaftliche Zugehörigkeitsordnungen strukturieren und als Bildungserfahrungen oder -kontexte bedeutsam werden können. Bildungswege sind demnach in machtvollen und produktiven Differenzzusammenhängen zu betrachten, die einerseits Subjekte hervorbringen und bilden, andererseits aber auch durch Subjekte kritisiert und verändert werden können (vgl. Rose 2012; Mecheril 2014; Dausien/Rothe/Schwendowius 2016a).

Der Beitrag geht aus meiner Promotion hervor, die an der Schnittstelle von erziehungswissenschaftlicher Flucht*Migrationsforschung und biografiewissenschaftlicher Bildungsforschung verortet ist (vgl. dazu z. B. Rose 2012; Schwendowius 2015; Dausien/Rothe/Schwendowius 2016; Riegel 2016; Behrens/Westphal 2019; Rein 2020) und einen biografiewissenschaftlichen und ungleichheitstheoretischen Zugang auf die Rekonstruktion von Bildungswegen junger geflüchteter Frauen im Kontext von Macht- und Herrschaftsverhältnissen verfolgt.

Bedeutsam für den gesetzten theoretischen und methodologischen Zugang ist zum einen eine biografische Perspektive, die Subjekte mit den sie rahmenden Kontexten und gesellschaftlichen Verhältnissen in Beziehung setzt und nach Möglichkeiten und Begrenzungen der Gestaltung von Bildungswegen und Handlungsfähigkeiten sowie nach subjektiven Handlungs- und Deutungsmustern fragt. Zum anderen wird aus ungleichheitstheoretischer Perspektive vor dem Hintergrund einer intersektionalen Analyse das Zusammenwirken verschiedener Ungleichheits- und Herrschaftsverhältnisse betrachtet, die machtvollen (Bildungs-)Kontexte bilden, ein- oder ausgrenzende Effekte haben und Erfahrungen strukturieren. Gleichsam richtet sich der Blick auf Interdependenzen der sozialen Ebenen Subjekt, Diskurs, gesellschaftliche Verhältnisse, sodass Prozesse der Subjektbildung und -positionie-

rung in Relation zu sie bedingenden Kontexten der Analyse zugänglich gemacht werden (vgl. Riegel 2016b: 110). Mit einer intersektionalen Analyseperspektive auf Bildungswege im Kontext Flucht*Migration ist es möglich, machtkritisch sowohl Bildungskontexte wie etwa diskriminierende Strukturen und Diskurse sowie subjektive Handlungsmöglichkeiten und Umgangsweisen von Subjekten mit den Bildungskontexten zu fokussieren.

Ein subjektivierungstheoretischer Zugriff nach Butler auf das Subjektverständnis ermöglicht es, Subjekte als diskursiv hervorgebracht und unterworfen zu verstehen und sodann Möglichkeiten der Handlungsfähigkeit in Verbindung mit Subjektpositionen zu befragen, aber auch Möglichkeiten der Verschiebung zu denken (vgl. Butler 2006, 2017). Eine so an der Subjektperspektive ansetzende Rekonstruktion von (migrations-)gesellschaftlichen Verhältnissen kann herausarbeiten, welche ausschließenden und begrenzenden Effekte diese für Subjekte haben, aber auch, welche stabilisierenden Auswirkungen mit Blick auf die Stärkung von Zugehörigkeitsordnungen. Die lebensgeschichtliche Erzählung von Madina Sayyid ist eines von fünfzehn biografischen Interviews, die im Zuge meines Promotionsprojekts »Intersektionale Perspektiven auf Bildungswege junger geflüchteter Frauen im Kontext von Ungleichheits- und Herrschaftsverhältnissen« erhoben wurden.

In dem Beitrag werden, ausgehend von der lebensgeschichtlichen Erzählung von Madina Sayyid, die seit 2015 mit einer sogenannten Duldung in Deutschland lebt, zunächst die in Madina Sayyids Erzählung rekonstruierten gesellschaftlichen Ungleichheits- und Herrschaftsverhältnisse, insbesondere mit Blick auf Positionierungsprozesse und damit verbundene Handlungsmöglichkeiten, dargestellt.

Davon ausgehend wird fokussiert, wie Madina Sayyid diese Positionierungen und Handlungsmöglichkeiten in ihrer Erzählung perspektiviert, wie sie damit umgeht und diese deutet. Abschließend werden von Madina Sayyid vorgenommene Verschiebungen von Positionierungen unter Bezugnahme auf Butler als widerständige Form der Handlungs- und Deutungsmacht und mit Blick auf die Frage nach deren Bedeutung für Bildungsprozesse diskutiert.

Positionierungen: Intersektionale Perspektiven auf lebensgeschichtliche Erzählungen

Entlang der folgenden Sequenz, dem Einstieg in die lebensgeschichtliche Erzählung von Madina Sayyid, soll exemplarisch herausgearbeitet werden, inwiefern sich gesellschaftliche Ungleichheits- und Herrschaftsverhältnisse in lebensgeschichtlichen Erzählungen zeigen, was damit für ein Positionierungsgeschehen einhergeht und welche Effekte dies mit Blick auf Handlungsmöglichkeiten hat.

Die Eingangsphase biografischer Erzählungen, die sogenannte Hauptnarration, führt nach Schütze (1983) in die Ereignisträger*innen der Biografie ein und eröffnet den Rahmen der zu erzählenden Lebensgeschichte. Zwar finden sich hier oft beschreibende Darstellungen, die zumeist kulturellen Mustern der Selbstdarstellung folgen, in der Analyse biografischer Interviews wird aber nicht nur nach dem Was, sondern auch nach dem Wie gefragt. So lassen sich aus der Art und Weise der Erzählung und des thematischen Zuschnitts Rückschlüsse auf die biografische »Erfahrungsaufschichtung« (Schütze 1984: 79) und reflexive Selbstdeutungen ziehen, die »wiederum interessante Konzepte für die Analyse von Bildungsprozessen [sind], da sie die Veränderung von Erfahrungsstrukturen und Selbstkonstruktionen im sozialen Kontext textförmig (und damit der Analyse zugänglich) darstellen« (Dausien/Rothe/Schwendowius 2016b: 35f.). Auch in Madina Sayyids Eingangserzählung zeigen sich Formen der Selbstdarstellung, die geteilten Erwartungen einer Selbstpräsentation entsprechen und den Herkunftsort, die Familien- und Berufssituation beschreiben:

»Also ich bin Madina, ich komme aus Afghanistan, mein Vater ist Arzt, meine Mutter ist Krankenschwester, wir sind sechs Geschwister, äh, sieben Geschwister, vier Brüder, drei Schwestern. Meine Brüder jetzt gehen in die Schule und zwei Schwestern sind mit Studium fertig. Sie haben fertig studiert. Und ich habe auch sieben Semester Zahnmedizin in Afghanistan studiert, aber leider habe ich wegen, aus Unsicherheitsgründen bin ich nach Deutschland geflüchtet und hier wollte ich mein Medizinstudium weitermachen. Deswegen habe ich versucht, Deutsch zu lernen und das war echt schwierig, weil ich niemanden kannte, also erstmal das war echt schwierig.«

Zugleich werden für ihre Erzählung relevante Setzungen zum Ausdruck gebracht. Sie thematisiert sowohl ihre als sehr bildungsaffin und -erfolgreich präsentierte Familie und ihren formalen Bildungsweg als auch ihre Fluchterfahrungen und setzt so zwei, für ihre lebensgeschichtliche Erzählung und Selbstdarstellung zentrale Themen: ihr Streben nach Bildung sowie ihre Erfahrungen im Kontext Flucht. Mit den Formulierungen »*ich bin geflüchtet*« und »*aus Unsicherheitsgründen*« greift sie direkt eingangs den Kontext Flucht sowie ihre damit erfolgende Positionierung als Geflüchtete auf.² Die Selbstpositionierung als Geflüchtete zeigt unter anderem den Zugriff von Migrationsregimen auf Biografien und darin präsentierte Subjektpositionen, die durch Ungleichheit, Ausgrenzung und strukturelle Deprivilegierung geprägt sind. Deutlich wird dies etwa bei Madina Sayyids Verweis auf den Versuch, das Studium weiterzumachen sowie die Schwierigkeiten, Deutsch zu lernen und

2 Nicht zu vernachlässigen ist auch der Einfluss der Adressierung Madina Sayyids als »geflüchtete junge Frau«, die in die Forschungsinteraktion eingelassen ist und das Erzähl- und Positionierungsgeschehen prägt.

Kontakte zu knüpfen. Bemerkenswert ist diesbezüglich ihre bewertende Darstellung, so musste sie »leider« flüchten und es war »echt schwierig«, Deutsch zu lernen und niemanden zu kennen. Lange Passagen ihrer folgenden Narration geben davon Auskunft, wie schwer es war, einen passenden Deutschkurs zu finden ohne jegliche Unterstützung von struktureller Seite. So beschreibt sie fehlendes Personal bei Sozialarbeiter*innen oder nicht vorhandene Informationen zum Sprachkursangebot und zu Voraussetzungen zum Studium in ihrer Sprache. Weiterhin stellt sie drastisch dar, wie einschränkend und belastend die Wohnsituation für sie war als von der Mehrheitsgesellschaft separierte Person in einer Unterkunft für Geflüchtete sowie mit unzureichendem Platz und kaum Privatsphäre. Madina Sayyid erzählt sich dabei in migrationsgesellschaftliche Verhältnisse, die sie als »Andere« positionieren, ihr das Anknüpfen an Kontinuitäten erschweren und Privilegien entziehen. Denn mit der Positionierung als Geflüchtete einher gehen spezifische Effekte, die sich in einer massiven Begrenzung der Handlungs- und Möglichkeitsräume ausdrücken. Das zeigt sich in ihrer gesamten lebensgeschichtlichen Erzählung konkret unter anderem darin, dass Wohnorte nicht gewählt werden dürfen und der Zugang zu Bildung etwa über Sprachkurse oder Schule und Ausbildung nicht unmittelbar ermöglicht wird.³ So muss Madina Sayyid sich von Beginn an selbstständig um Deutschkurse kümmern und, wie die folgende Sequenz zeigt, ihre lang ersehnte Studienplatzzusage ablehnen, weil die Ausländerbehörde ihr mit Verweis auf die mit der Aufenthaltsgestattung einhergehende Wohnsitzauflage nicht erlaubt, in eine andere Stadt zu ziehen.⁴ Sie formuliert diesbezüglich: »Ich habe nie gedacht: Ich geh jetzt zur Ausländerbehörde, vielleicht kriege ich die Erlaubnis nicht.« Die zum Ausdruck gebrachte Unvorhersehbarkeit, mit der die Absage Madina Sayyid trifft, deutet an, dass sie sich in diesem Kontext nicht als *geflüchtete* Studentin positioniert, die einen Studienplatz nicht ohne Weiteres annehmen darf. Ihre zuvor herausgearbeitete, selbst vorgenommene Positionierung als Geflüchtete klammert sie aus und bean-

3 Insbesondere für nicht mehr im schulpflichtigen Alter Geflüchtete aus Afghanistan ist der Zugang zu Sprachkursen erheblich erschwert, hier wird asylrechtlich mit einer unsicheren Bleibeperspektive argumentiert. Darin wird sichtbar, dass Geflüchtete je nach Herkunftsland unterschiedlich positioniert werden – wobei sich diese Positionierung unter anderem maßgeblich an der bundesdeutschen Arbeitsmarktsituation bemisst.

4 Wobei diese eigentlich bei einer Arbeits- oder Ausbildungsplatzzusage aufgehoben werden könnte. Hier zeigt sich, wie willkürlich deutsche Behörden teilweise agieren, wie machtvoll sie über andere Entscheidungen treffen – und wie sehr als Geflüchtete positionierte Menschen von solchen Entscheidungen abhängig sind. Widersprüchlich und an der Lebensrealität zumeist vorbei ist das mit der Wohnsitzauflage verbundene vermeintliche Ziel, dass darüber Integration befördert werden soll. Der Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) folgert diesbezüglich, dass eine »fehlgeleitete Ausgestaltung – die etwa zu stark von ordnungs- und finanzpolitischen Interessen geleitet ist – sich auf die Integration der Schutzberechtigten sogar negativ auswirken« kann (SVR 2016: 33).

spricht »nur« die Studentinnenpositionierung für sich. Ihre Selbstpositionierung bricht jedoch mit der Fremdpositionierung, die sie als Geflüchtete festschreibt und Handlungsmöglichkeiten begrenzt.

Effekte migrationsgesellschaftlicher Verhältnisse auf Subjektpositionierungen und Handlungsmöglichkeiten können auch auf einer diskursiven Ebene ausgemacht werden. Sichtbar wird dies etwa in dem Kompositum »Unsicherheitsgründe« aus der Hauptnarration, das an ein formales, behördlich-rechtliches sprachliches Register erinnert und vor dem Hintergrund einer juristischen Praxis sowie eines Diskursrahmens gelesen werden kann, in dem Flucht nur dann akzeptiert wird, wenn sie als nachvollziehbar und notwendig begründet gilt. Dies zeigt sich auch in öffentlichen Diskursen zu sogenannten »Wirtschaftsflüchtlingen«, die ausloten, wer als schutzbedürftig gilt und welche Formen der Flucht als legitim anerkannt werden (vgl. dazu Scherr/Scherschel 2019: 64f.). Madina Sayyids Einordnung ihrer Fluchtgründe, die zugleich eine Legitimation darstellt, kann in diesem Zusammenhang kontextualisiert werden und zeigt, inwiefern Diskurse das Erzählgeschehen und ihre Selbstdarstellung prägen.⁵ In diesem Rahmen könnte auch Madina Sayyids Betonen der Bildungsaspirationen dahingehend gelesen werden, dass sie sich als bildungsaffine Geflüchtete präsentieren möchte und sich so gegen rassistisch-klassistische Diskurse erzählt, die Geflüchtete per se als bildungsfern klassifizieren und ihnen vermeintliche Integrationsanstrengungen und -erfolge absprechen (vgl. kritisch z.B. Ha 2009). Ihre direkt zu Beginn vorgenommene Verortung in ihrer Familie und deren Berufen und Abschlüssen, die als gesellschaftlich sehr anerkannt und finanziell gut entlohnt eingeordnet werden können, entspricht zwar einerseits etablierten kulturellen Mustern der Selbstdarstellung. Andererseits wird hier aber auch der Einfluss von Diskursen auf Subjekte und Erzählungen ersichtlich: Denn dadurch, dass Madina Sayyid sich deutlich als bildungsaffin positioniert, greift sie die genannten Diskurse zu formalen Bildungserfahrungen und -anstrengungen im Modus der Abgrenzung von dadurch hervorgebrachten Positionierungen auf. So präsentiert sie sich deutlich als bildungserfahren und -erfolgreich und zugleich als motiviert, diesen Bildungsweg fortzusetzen und Deutsch zu lernen. Madina Sayyids Erzählung über ihre Anstrengungen und zum Teil vergeblichen Versuche, an Deutschkursen teilzunehmen, stehen dabei in starkem Kontrast zu den defizitären Zuschreibungen und offenbaren zugleich, inwiefern aufenthaltsrechtliche, strukturelle Regelungen ein (Wieder-)Aufnehmen formaler Bildungswege oder Arbeitsverhältnisse im Kontext Flucht*Migration mindestens erschweren.

5 An dieser Stelle soll erneut darauf hingewiesen werden, dass auch das Erheben biografischer Interviews und die gesamte Forschungsinteraktion vor dem Diskursrahmen stattfindet und Madina Sayyid unter Umständen auch gegenüber mir als Angehörige der Mehrheitsgesellschaft in eine Positionierung gebracht wird, die sie dazu bringt, ihre Flucht zu legitimieren.

Madina Sayyids Bemühen der Abgrenzung von und das Gegen-Erzählen zu diesen diskursiven Zuschreibungen deutet auf eine hohe Relevanz hin, die diese Diskurse für sie haben und große Teile ihrer Selbstdarstellung prägen. Vor dem Hintergrund von Butlers Ausführungen zur Subjektivierung zeigt sich in der Rekonstruktion der Erzählung die produktive, subjektkonstituierende Funktion von Diskursen, zugleich auch die normierende Funktion: Diskurse formen Subjekte und beherrschen und reglementieren sie (vgl. Butler 2017: 23). Demzufolge kann Madina Sayyid sich nicht außerhalb von Diskursen (wie hier am Beispiel von Integrationsdiskursen) erzählen; die Diskurse werden gewissermaßen zum konstitutiven Bestandteil ihrer Selbstpräsentation als geflüchtete junge Frau und stellen Positionierungen sowie damit verbundene Handlungsmöglichkeiten bereit.

Aus intersektionaler Perspektive lässt sich sowohl an der präsentierten Selbstpositionierung als Bildungssubjekt sowie in den skizzierten Diskursen ablesen, inwiefern der Kontext Flucht mit Klassenverhältnissen verwoben ist: Madina Sayyid hat in Afghanistan lange Zeit privilegiert gelebt, was sich mit dem Verlassen-Müssen von Afghanistan ändert; in Deutschland wird sie als Geflüchtete positioniert und hat damit die gleichen Rechte wie alle anderen Asylsuchenden zunächst auch. Mit Blick auf ihre Handlungs- und Deutungsweisen zeigt sich aber, dass sie an ihr Klassenbewusstsein und damit verbundene Selbstverständlichkeiten sehr wohl anknüpfen kann und diese auch im Zusammenspiel mit ihrer Positionierung als Geflüchtete beansprucht.

Neben dem Aufgreifen von Diskursen über Bildung, Motivation und Leistungsbereitschaft als Marker für eine sogenannte Integration nehmen auch Madina Sayyids Erfahrungen in Verbindung mit dem Tragen eines Kopftuchs Raum in der Erzählung ein. Deutlich wird in diesen Sequenzen, wie Subjekte vor dem Hintergrund rassistisch-sexistischer Diskurse positioniert werden:

»Die Leute denken, dass das Kopftuch ein Symbol von Islam wäre. Das ist nicht so. Es gibt auch viele Leute, die auch so aus Irak kommen oder andere Länder, die tragen Kopftuch und die sind kein Muslim. Ja, ich habe auch sowas erlebt mit dem Kopftuch, nicht also nicht Ausbildung machen zu dürfen.«

Die Absage des Ausbildungsplatzes mit explizitem Verweis auf das Kopftuch durch eine zahnärztliche Praxis ist nur eines von weiteren Beispielen in Madina Sayyids Erzählung, die ausschließende Praktiken aufgrund des Tragens eines Kopftuchs zeigen und Ausdruck eines antimuslimischen Rassismus sind. Erneut deuten sich in der Rekonstruktion der Erzählung Madina Sayyids die Effekte von Diskursen auf Subjekte an. So wird das Tragen des Kopftuchs von Madina Sayyid in einen Diskurszusammenhang eingeordnet, bei dem das Kopftuch zum einen zum Symbol einer als muslimisch markierten, homogenisierten Gruppe stilisiert wird, zum anderen zum Symbol vermeintlich unvereinbarer natio-ethno-kultureller Zugehörigkei-

ten (vgl. Attia 2021). Diese Adressierungs- und Othering-Prozesse wirken dabei funktional, indem sie veränderte Subjekte ausschließen und zugleich Zugehörigkeitsordnungen und gesellschaftliche Repräsentationsverhältnisse reproduzieren. Insbesondere in Diskursen um das Kopftuch finden sich dominanzgesellschaftlich hoch aufgeladene Verknüpfungen von Kopftuchtragen mit vermeintlich unterdrückten, nicht emanzipierten Lebensformen (vgl. Neuhauser/Hess/Schwenken 2017) und die rassistisch kodierten Narrative verweben sich intersektional mit der Kategorie Geschlecht und damit verbundenen sexistischen Herrschaftsverhältnissen. Madina Sayyid erläutert im weiteren Verlauf ihrer Erzählung ihre Entscheidung zum Tragen des Kopftuchs vor dem Hintergrund dieser Diskurse. Ein stark argumentativer Stil verweist darauf, dass sie um eine Begründungsnotwendigkeit bezüglich des Kopftuchs weiß. Indem sie sich gegen diskursive Adressierungen positioniert, präsentiert sie sich als reflektiert in deren kritischer Deutung. Damit beansprucht sie im Erzählen Deutungs- und Handlungsmacht, die ihr durch die hegemonialen Diskurse abgesprochen wird.

Kritik und Verschiebung von Positionierungen: Rekonstruktion von Umgangs- und Deutungsweisen

Zwar kommt Madina Sayyids Positionierung als Geflüchtete eine dominante Bedeutung in ihrer lebensgeschichtlichen Erzählung zu, eine intersektionale Perspektive macht aber deutlich, dass ihre Positionierung(en) um ein Vielfaches komplexer sind. So zeigt die Rekonstruktion ihrer lebensgeschichtlichen Erzählung, dass sie in gesellschaftlichen Verhältnissen ihr Leben gestaltet, die von Rassismus, Sexismus und Klassismus in einer spezifischen Verwobenheit geprägt sind und hegemoniale gesellschaftliche Verhältnisse und Diskurse Zugriff auf ihre Positionierungen und damit verbundene Handlungsmöglichkeiten haben.

Mit Blick auf Madina Sayyids Umgangsweisen mit den herausgearbeiteten gesellschaftlichen Verhältnissen zeigen sich vielfältige Aspekte. So präsentiert sie sich etwa bezüglich der Erschwernisse beim Zugang zu den Deutschkursen und bei der Wiederaufnahme des Studiums als sehr zielstrebig und orientiert sich an ihrem Wunsch der Studienwiederaufnahme. An diesem Wunsch richtet sie strategisch ihre Entscheidungen aus: Sie lernt Deutsch, informiert sich über Bewerbungsmöglichkeiten und sucht sich dabei Unterstützung. Um ihren unbedingten Wunsch zu verfolgen, ist sie während ihrer Zeit in der Erstaufnahmeunterkunft täglich zu dem zuständigen Sozialarbeiter gegangen und hat diesen »genervt«, bis er ihr half, einen Deutschkurs zu organisieren. Bei der Diskussion mit der Ausländerbehörde um den Studienplatz hat sie sich über die Caritas Unterstützung geholt und sich letztlich ohne Erlaubnis der Ausländerbehörde eingeschrieben. Madina Sayyid präsentiert sich als zunehmend vernetzt, sodass sie sich ein Netzwerk an

Freund*innen und Helfenden aufbaut und gezielt Einzelne um Unterstützung bitten kann. Insgesamt wird ersichtlich, dass sie über ein sehr ausgeprägtes Repertoire an Strategien verfügt, wen sie fragen und welche Schritte sie gehen muss, um ihr Ziel zu erreichen. Sie präsentiert sich selbstbewusst und knüpft hierbei an Privilegien, Kompetenzen und Selbstverständnisse an, die sie aufgrund ihrer Herkunft hat(te). Bemerkenswert ist, dass sie diese Privilegien auch einfordert und damit mit ihrer migrationsgesellschaftlichen Positionierung als Geflüchtete bricht und die Beschränkung ihrer Handlungsmöglichkeiten dadurch gewissermaßen überschreitet. Dies belegt etwa Madina Sayyids Konfrontation mit dem Mitarbeiter der Ausländerbehörde eindrücklich:

»Also ich bin, ich warte seit drei Jahren auf solche Situationen und jetzt sie sagen einfach, dass ich den Studienplatz absage. Ist das einfach? Habe ich gesagt: »Bin ich im Gefängnis oder wie? Ich möchte studieren und wegen Studium gehe ich dort.««

Auch aus dieser Sequenz geht hervor, dass Madina Sayyid ihre Lebensverhältnisse, die von Willkür staatlicher Regelungen und asylrechtlicher Vorschriften geprägt sind, als einschränkend und ungerecht deutet, kritisiert und sich ihnen widersetzt. Der Vergleich mit dem Gefängnis veranschaulicht nachdrücklich ihre Lebenssituation und die mit der Wohnsitzauflage einhergehende beschränkte Bewegungsfreiheit. Erneut gibt Madina Sayyid nicht auf und akzeptiert ihre begrenzenden Handlungsmöglichkeiten nicht; vielmehr kündigt sie an, sich den Regelungen zu widersetzen und trotz allem das Studium anzufangen.

Mit Blick auf ihre Positionierung als Geflüchtete und den damit verbundenen ausgrenzenden Effekten und begrenzten Handlungsmöglichkeiten zeigt sich hier, dass Madina Sayyid diese hegemoniale Fremdpositionierung kritisiert und sich einer Übernahme dieser versperrt, indem sie ihr nicht Folge leistet, etwa durch ein Tolerieren der Absage. Sie beansprucht damit eine Deutungs- und Handlungsmacht und eine Sprecherinnenposition, die ihr qua Diskurs und Struktur nicht zugestanden wird und erweitert und verschiebt ihre Positionierung. Dies kann sie, wie bereits oben interpretiert wurde, mit Rückgriff auf ihre biografischen Erfahrungen als in Afghanistan relativ privilegiert aufgewachsene Person. In Anlehnung an Butlers Theorie zur Subjektivierung zeigt sich hier, inwiefern Subjekte Positionierungen auch verschieben und damit gesellschaftliche Verhältnisse und Diskurse verändern können. Deutlich wird dabei aber auch, dass diese Form der Handlungsmacht abhängig ist von sozialer Lage und Positionierung (vgl. dazu Riegel 2016b: 108).

Bereits in der Analyse der Positionierungen und Handlungsmöglichkeiten wurde herausgearbeitet, dass gesellschaftliche Verhältnisse und Diskurse spezifische Effekte haben, die als ausschließend und verunmöglichend bestimmt werden können. Madina Sayyid kritisiert diese explizit und präsentiert sich im Umgang da-

mit als nichtaffirmativ und widersetzend. Zwar kann sie den Verhältnissen nicht entkommen und die Fremdpositionierungen erscheinen sehr wirkmächtig, jedoch nicht determinierend. Dies zeigt sich insbesondere in Bezug auf Madina Sayyids Umgang und die Deutung von hegemonialen Diskursen zur vermeintlichen Integrationsfähigkeit und Bildungsaspiration von Geflüchteten sowie zum Tragen eines Kopftuchs: Sie kann sich zwar nicht ohne Rückgriff auf diese erzählen, bezieht sich aber in einem kritischen, reflektierten Modus darauf und widersetzt sich so defizitären, homogenisierenden Zuschreibungen. Damit trägt sie zu einer Verschiebung von Bedeutungen bei und beansprucht für sich in der erzählten Situation wie auch im Erzählen Handlungs- und Deutungsmacht. Effekte gesellschaftlicher Verhältnisse und Diskurse auf Subjekte eröffnen somit ein Spannungsfeld von Zugriff und Dominanz als auch die Möglichkeit, sich dazu (strategisch) affirmativ, aneignend, kritisch, verschiebend oder widersetzend zu verhalten.

Zwischen Verhaftet-Sein und Verschiebung: Bildungstheoretische Überlegungen

Abschließend sollen Madina Sayyids Umgangs- und Deutungsweisen im Spannungsfeld von Verhaftet-Sein in und Verschiebung von gesellschaftlichen Verhältnissen betrachtet und mit Blick auf bildungstheoretische Überlegungen diskutiert werden.

Die Theoretisierung der empirisch herausgearbeiteten Ambivalenz, dass Madina Sayyid den Verhältnissen, die sie kritisiert und denen sie sich widersetzt, verhaftet bleibt, erfolgt mit Bezug auf Butlers Überlegungen zu Subjektivierung, Macht und Widerstand (vgl. Butler 1991, 2006, 2017).

Mit Butler erweist sich Madina Sayyid im Erzählen als ein diskursiven Normen verpflichtetes Subjekt, das sich im Selbstverständnis maßgeblich an sozialen Ordnungen und Diskursen orientiert, die es anrufen und von denen es abhängig ist (vgl. Rose 2012: 142). Madina Sayyid ist in diesem Sinne in machtvolle gesellschaftliche Verhältnisse eingebunden, die sie als Subjekt hervorbringen und kann sich nur innerhalb davon geprägter Strukturen und Diskurse verorten und erzählen, sie muss auf diese als Bedeutungsbestandteile ihrer Selbst Bezug nehmen (vgl. z.B. Butler 2017: 19, Butler 2006: 32). Deutlich wurde dies etwa bei den Sequenzen, in denen sie Bezug zur Legitimität ihrer Flucht, dem Integrationsdiskurs und dem Tragen des Kopftuchs nimmt. Gleichzeitig kann sie aber durchaus gesellschaftlich dominante Bedeutungen kritisieren und verschieben, etwa durch ihre Gegen-Erzählungen. Solche Bedeutungsverschiebungen sind in Anschluss an Butler im Kontext einer unvermeidlichen Wiederholung von Diskursen möglich – ein nicht vorhergesehenes Wiederholen, etwa als Kritik oder Gegen-Erzählung, kann demzufolge zu Verschiebungen führen. Rose spricht mit Butler von Resignifizierungspraktiken

und bestimmt diese »als Praxen der Aneignung, Umwertung, Unterwanderung oder Überschreitung von sedimentierten Bedeutungen, von Normen, die Subjekt-konstitutionen begrenzen« (Rose 2012: 143). In der Möglichkeit der Verschiebung liegt sodann eine Erweiterung und ein widerständiges Moment von Handlungsfähigkeit. Gleichzeitig kann hier auch der Einsatzpunkt für abschließende und zusammenfassende bildungstheoretische Überlegungen gesetzt werden.

Am Beispiel der in diesem Beitrag rekonstruierten lebensgeschichtlichen Erzählung von Madina Sayyid haben sich insbesondere ausschließende, begrenzende und reglementierende Effekte herausarbeiten lassen. Entlang einer intersektionalen und subjektivierungstheoretisch informierten Perspektive wurde sichtbar, inwiefern verschiedene Macht- und Herrschaftsverhältnisse sowie soziale Ebenen zusammenwirken und Madina Sayyids Subjektpositionen, Handlungsmöglichkeiten und damit verbundene Erfahrungen strukturieren. Madina Sayyids Umgang mit den von Ausschluss, Begrenzung, Zu- und Festschreibung bestimmten Effekten zeigt widersetzende Momente und sie präsentiert diese kritisch deutend. Ihre rekonstruierten Umgangs- und Deutungsweisen tragen zu einer Verschiebung der strukturell und diskursiv hervorgebrachten Subjektpositionen bei, denen sie zwar verhaftet bleibt, aber die sie sich aneignet und umdeutet. Madina Sayyid nimmt im Verständnis als unterworfenen Subjekt zwar immer Bezug auf von ihr kritisierte Verhältnisse und kann diesen nicht entkommen, sie aber durch Resignifizierungen verschieben und sich so zum Teil widersetzen. Die dabei entstehende Differenz zwischen »sozial und diskursiv nahe gelegter Subjektposition(ierung) einerseits und bezogener oder zur Geltung gebrachter Subjektposition(ierung) im Rahmen und ggf. an den Grenzen der subjektivierenden Kategorien, die zur Positionierung zur Verfügung stehen, andererseits« soll mit Rose (ebd.: 158) als Bildung verstanden werden. Der Bildungsbegriff zielt demzufolge auf Prozesse der »Infragestellung und Verschiebung der *kollektiven Bedingungen* des Seins, die sich in Diskursen eingelagert finden« (ebd., Herv.i.O.) und ermöglicht es, entlang einer machtkritischen Perspektive Erfahrungen der Ein- und Ausgrenzung im Kontext von Zugehörigkeitsverhältnissen als bildungsbedeutsam zu lesen. Zentral ist es für die Analyse, Momente von Reflexion und kritischer Bezugnahme auf Seinsbedingungen zu fokussieren. Vor diesem Hintergrund kann herausgearbeitet werden, »wie Reflexions- und Bildungsprozesse in biographische Erfahrungen und soziale Positionierungen eingewoben sind« (Riegel 2016a: 291). Bildungsprozesse führen in diesem Verständnis zu einem »veränderten Selbst- und Weltbezug« (ebd.: 293; Herv i.O.), auf deren Grundlage Verschiebungen von ein- und ausgrenzenden Verhältnissen als potenzielle Widerstandsstrategien gegenüber Othering-Prozessen und Vereinnahmungen möglich werden.

Fazit

In diesem Beitrag ging es um die Frage, inwiefern sich gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse in lebensgeschichtlichen Erzählungen von jungen geflüchteten Frauen zeigen, welche Effekte sich daraus für sie ergeben und welche Umgangs- und Deutungsweisen sich rekonstruieren lassen. Dabei wurde der Fall von Madina Sayyid vorgestellt, in deren Erzählung entlang einer intersektionalen Perspektive komplexe Positionierungsgeschehen herausgearbeitet werden konnten: Madina Sayyid gestaltet ihr Leben in hegemonialen gesellschaftlichen Verhältnissen, die von Rassismus, Sexismus und Klassismus geprägt sind und Zugriff auf ihre Positionierungen und damit verbundenen Handlungsmöglichkeiten haben. Die rekonstruierten Positionierungen sind weiterhin durch Diskurse hervorgebracht und beeinflusst, die einen machtvollen Zugriff auf Biografien und darin präsentierte Subjektpositionen haben. Die Effekte der gesellschaftlichen Verhältnisse und Diskurse auf Madina Sayyids Positionierungen und Handlungsmöglichkeiten wurden zusammenfassend als ausschließend und verunmöglichend bestimmt. Dennoch konnte durch die Rekonstruktion ihrer Umgangs- und Deutungsweisen herausgearbeitet werden, dass Madina Sayyid sich in ihrer lebensgeschichtlichen Erzählung handlungsmächtig präsentiert. Sie deutet ihre Lebensverhältnisse als einschränkend und ungerecht, sie kritisiert diese und widersetzt sich. Aus theoretisierender Perspektive wurde aufgezeigt, dass Madina Sayyid den Verhältnissen nicht entkommen kann und ihren Positionierungen verhaftet bleibt, damit verbundene Bedeutungen, Zuschreibungen und Handlungsräume aber verschiebt. Das ambivalente Verhältnis von Verhaftet-Sein und Verschiebung wurde mit Rose (2012) unter subjektivierungstheoretischer Perspektive als Ausgangspunkt für bildungstheoretische Überlegungen bestimmt, nach denen Madina Sayyid die Bedingungen ihres Seins infrage stellt und verschiebt. In diesem Zusammenhang kann abschließend festgehalten werden, dass Madina Sayyids Bildungsweg von Effekten (migrations-)gesellschaftlicher Verhältnisse geprägt ist, die ihr eine ungefragte Zugehörigkeit verwehren, veränderte und deprivilegierte Subjektpositionen zuweisen und Handlungsmöglichkeiten begrenzen; zugleich erzählt ihr Bildungsweg aber auch von ihrer kritischen Reflexion jener Effekte und ihrem Bemühen, sich den hegemonialen Verhältnissen und Deutungsmustern zu widersetzen und diese zu verschieben.

Literatur

Attia, Iman (2021): Muslimischsein im Sicherheitsdiskurs. Eine rekonstruktive Studie über den Umgang mit dem Bedrohungsszenario, Bielefeld: transcript.

- Behrensen, Bettina/Westphal, Manuela (2019): *Fluchtmigrationsforschung im Aufbruch*, Wiesbaden: Springer VS.
- Butler, Judith (1991): *Das Unbehagen der Geschlechter*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2006): *Haß spricht. Zur Politik des Performativen*, Berlin: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2017): *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Dausien, Bettina/Rothe, Daniela/Schwendowius, Dorothee (2016b): *Teilhabe und Ausgrenzung als biographische Erfahrung. Einführung in eine biographiewissenschaftliche Analyseperspektive*, in: Bettina Dausien/Daniela Rothe/Dorothee Schwendowius (Hg.), *Bildungswege. Biographien zwischen Teilhabe und Ausgrenzung*, Frankfurt a.M./New York: Campus, S. 25–67.
- Dausien, Bettina/Rothe, Daniela/Schwendowius, Dorothee (Hg.) (2016a): *Bildungswege. Biographien zwischen Teilhabe und Ausgrenzung*, Frankfurt a.M./New York: Campus.
- GFF (2020): *Deutschland verwehrt Asylsuchenden Existenzminimum*, <https://freihitsrechte.org/pm-asyblbg/> (zugegriffen 30.09.2020).
- Ha, Kien Nghi (2009): *Deutsche Integrationspolitik als koloniale Praxis*, in: Gabriele Dietze (Hg.), *Kritik des Okzidentalismus. Transdisziplinäre Beiträge zu (Neo-)Orientalismus und Geschlecht*, Bielefeld: transcript, S. 137–150.
- Karakayalı, Serhat/Tsianos, Vassilis (2007): *Movements that matter. Eine Einleitung*, in: *Transit Migration Forschungsgruppe (Hg.), Turbulente Ränder. Neue Perspektiven auf Migration an den Grenzen Europas*, Bielefeld: transcript, S. 7–21.
- Mecheril, Paul (2003): *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehr-)Zugehörigkeit*. Münster/München: Waxmann.
- Mecheril, Paul (Hg.) (2014): *Subjektbildung*, Bielefeld: transcript.
- Neuhauser, Johanna/Hess, Sabine/Schwenken, Helen (2017): *Unter- oder überbeleuchtet: Die Kategorie Geschlecht in medialen und wissenschaftlichen Diskursen zu Flucht*, in: Sabine Hess/Bernd Kasperek/Stefanie Kron/Mathias Rodatz/Maria Schwertl/Simon Sontowski (Hg.), *Der lange Sommer der Migration*, Berlin/Hamburg: Assoziation A, S. 176–195.
- Rein, Angela (2020): *Normalität und Subjektivierung. Eine biographische Untersuchung im Übergang aus der stationären Jugendhilfe*, Bielefeld: transcript.
- Riegel, Christine (2016a): *Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*, Bielefeld: transcript.
- Riegel, Christine (2016b): *Subjektwissenschaftliche und intersektionale Perspektiven. Konzeptionelle Überlegungen für eine kritische Forschung zu Bildungswegen in migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen*, in: Bettina Dausien/Daniela Rothe/Dorothee Schwendowius (Hg.), *Bildungswege. Biographien zwischen Teilhabe und Ausgrenzung*, Frankfurt a.M./New York: Campus, S. 97–122.
- Rose, Nadine (2012): *Migration als Bildungsherausforderung. Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien*, Bielefeld: transcript.

- Scherr, Albert/Scherschel, Karin (2019): Wer ist ein Flüchtling? Grundlagen einer Soziologie der Zwangsmigration, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schütze, Fritz (1983): »Biographieforschung und narratives Interview«, in: Neue Praxis 13, S. 283–293.
- Schütze, Fritz (1984): »Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens«, in: Martin Kohli/Günther Robert (Hg.), Biographie und Soziale Wirklichkeit: Neue Beiträge und Forschungsperspektiven, Stuttgart: Metzler, S. 78–117.
- Schwendowius, Dorothee (2015): Bildung und Zugehörigkeit in der Migrationsgesellschaft. Biographien von Studierenden des Lehramts und der Pädagogik, Bielefeld: transcript.
- SVR, Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (Hg.) (2016): Ankommen und Bleiben. Wohnsitzauflagen als integrationsfördernde Maßnahme? Policy Brief des SVR-Forschungsbereichs 2016–6, Berlin.

»Okay, fuck it, I don't want anymore.«

(Nicht-)Sprechen über Profession und Flucht

Lisa Gulich

Einleitung

Lehrer*innen, die durch Flucht*Migration seit 2015 in Sachsen leben, sind selten qualifikationsadäquat beschäftigt. Trotz Hochschulstudium, Berufserfahrung und hohen Fach- und Sprachkenntnissen sowie dem Lehrer*innenmangel in Sachsen werden sie zur beruflichen Umorientierung gezwungen. Diese fehlende (formale) Anerkennung beeinflusst ihre (professionellen) Selbstbilder.

Der Beitrag geht der Frage nach, wie geflüchtete Lehrer*innen in autobiografisch-narrativen Interviews über Profession und Flucht sprechen und was sie (nicht) erzählen. Daraus werden Einblicke in das Verhältnis von Flucht und (Berufs-)Biografie möglich. Das Zitat aus dem Titel stammt aus einem Interview mit dem in Syrien ausgebildeten Lehrer Malek Alhabib¹ und bezieht sich auf wiederholtes Erzählen von »Fluchtgeschichten« in einer anderen als der Erstsprache. Es steht im übertragenen Sinne aber auch für die Aussichtslosigkeit und Langwierigkeit, denen geflüchtete Lehrer*innen in ihrer beruflichen Anerkennung gegenüberstehen.

Zur Einordnung des Forschungsprojekts werden zunächst bildungspolitische Rahmenbedingungen in Sachsen und aktuelle Forschungsergebnisse im deutschsprachigen Kontext skizziert. Im Anschluss werden der theoretische Bezugsrahmen eines Agency-Vulnerabilitäts-Nexus sowie das methodische Vorgehen beschrieben, um exemplarisch zu demonstrieren, wie geflüchtete Lehrer*innen (nicht) über Profession und Flucht sprechen.² Abschließend werden die Ergebnisse zusammengefasst.

1 Es handelt sich um ein selbstgewähltes Pseudonym des Gesprächspartners.

2 Die Daten stammen aus einem Promotionsprojekt zu Biografien geflüchteter Lehrer*innen in Sachsen, das von der Hans-Böckler-Stiftung gefördert und von Galina Putjata (Goethe-Universität Frankfurt) betreut wird. Es wurde im bildungsgewerkschaftlichen Kontext entwickelt und erfolgte im Zeitraum 03/2020 bis 12/2022 in Kooperation mit dem Projekt »Brückenkurse und Qualifizierungsbegleitung für migrierte Akademiker*innen in den Bereichen Soziale Arbeit, Pädagogik und Erziehung« am Zentrum der Evangelischen Hochschule Dresden.

Geflüchtete Lehrer*innen: Bildungspolitischer Kontext (in Sachsen) und Forschungsstand

Die Zahl geflüchteter, in Deutschland lebender Lehrer*innen wird nicht explizit erhoben (vgl. Banz et al. 2020: 23). Einen Orientierungswert bietet das Programm »Integration durch Qualifizierung«: Zwischen 2015 und 2018 wurden knapp 14.000 Personen zur Anerkennung ihrer ausländischen Lehrqualifikation beraten (vgl. Vockentanz 2019). Nicht in Deutschland ausgebildete Lehrer*innen begegnen vielen Herausforderungen hinsichtlich ihres beruflichen Wiedereinstiegs. Der Anerkennungsprozess ihrer Abschlüsse ist (rechtlich) komplex und bundeslandabhängig (vgl. George 2021; Weizsäcker/Roser 2020). In Sachsen finden sich entsprechende Regelungen im »Befähigungsanerkennungsgesetz Lehrer« (vgl. Sächsische Staatskanzlei 1996). Die Prüfung international erworbener Qualifikationen erfolgt im »Antrag auf Feststellung der Gleichwertigkeit von im Ausland erworbenen Nachweisen mit einer Befähigung für die Ausübung des Lehrerberufes im Freistaat Sachsen«. Die Bearbeitungszeit beträgt durchschnittlich 16 Monate. Zur langen Bearbeitungszeit hinzu kommt eine geringe Erfolgsquote: Nur wenige Bescheide bestätigen eine volle Gleichwertigkeit, insbesondere syrische Qualifikationen werden vermehrt negativ beschieden (vgl. IBAS 2021). Der Anerkennungsprozess endet oft nicht nach Bescheiderhalt. Dann muss eine maximal drei Jahre dauernde Anpassungsqualifizierung oder eine Eignungsprüfung absolviert werden. Erst wenn diese geplant, finanziert, durchlaufen und bestanden wurde, ist die Beschäftigung als gleichwertig anerkannte Lehrperson an staatlichen Schulen möglich.

Aktuell gibt es in Sachsen keine (Weiter-)Qualifizierungsmaßnahmen für geflüchtete Lehrer*innen wie in anderen Bundesländern. Im Kontext solcher Praxis- und Entwicklungsprojekte entstanden seit 2016 zahlreiche Publikationen, die sich der (Re-)Professionalisierung geflüchteter Lehrer*innen widmen (vgl. zuletzt Wojciechowicz et al. 2023).

Proyer et al. untersuchen Erfahrungen der »internationally trained teachers with refugee backgrounds«, die am österreichischen Erasmus+ Project R/EQUAL teilgenommen haben. Vor dem Hintergrund des hürdenreichen Berufseinstiegs konstatieren sie, dass die bildungspolitische Perspektive auf international erworbene Kompetenzen und Ressourcen defizitär ist: Nicht professionelle Kompetenz, sondern Herkunft und Ausbildungsort werden relevant gesetzt. Dieses Fremdbild steht den Selbstwahrnehmungen der Lehrer*innen gegenüber (vgl. Proyer et al. 2022: 278–288).

Ferner ist in die Adressierung der Untersuchungsgruppe als geflüchtete Lehrer*innen das Dilemma einer Überbetonung und/oder Nichtbeachtung von Differenz eingewoben. In bildungspolitischen Dokumenten werden Lehrenden mit Migrationserfahrung besondere Fähigkeiten qua Herkunft kollektiv zugeschrieben (vgl. Akbaba/Bräu/Zimmer 2013) und die mediale Berichterstattung geht von

einem Zusammenhang zwischen Flucht*Migrationenbiografie und pädagogischer Sensibilität in der Arbeit mit geflüchteten Schüler*innen aus (vgl. Banz et al. 2020: 20). Doch diese Annahmen müssen als Zuschreibungen kritisch hinterfragt werden. Inwiefern es sich bei individuellen Versuchen der »internationally trained teachers«, wieder als Lehrkraft zu arbeiten, um professionelle biografische Entwicklungsaufgaben handelt, untersucht Terhart (2021) im Rahmen des Kölner R/EQUAL-Programms. Ihre berufsbiografisch-transnationale Perspektive auf die Untersuchungsgruppe ist neu. Sie wurde bisher nur auf in Deutschland ausgebildete Lehrer*innen mit Migrationserfahrung angewendet (vgl. Bräu et al. 2013; Fabel/Tiefel 2004; Schwendowius 2015). (Berufs-)Biografische Perspektiven auf Lehrer*innen zeigen unter anderem, dass Biografie und Herkunft nicht zwangsläufig Kompetenzen für migrationspädagogische Lehre mit sich bringen, sondern erst professionalisiert werden müssen (vgl. Knappik/Dirim 2012). Wie sich Deprofessionalisierungserfahrungen am konkreten Beispiel zeigen, beschreibt Gulich (i.E.) mit theoretischem Rückgriff auf Bourdieus Kapitaltheorie und deren Verhältnis zu Ressourcen. Hier zeigt sich allerdings, dass dieser Theorierahmen nicht ausreicht, um die komplexen Erfahrungen von Handlungs(un)fähigkeit zu rekonstruieren.

In der deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Forschung besteht ein Desiderat hinsichtlich der Fragen, inwiefern geflüchtete Lehrer*innen ihrer Flucht*Migrationserfahrung Bedeutung für ihr (berufs-)biografisches Selbstbild beimessen, wie sie mit ihrer professionellen Repositionierung in der Aufnahmegesellschaft, der ihnen widerfahrenen Deprofessionalisierung und dem beschränkten Zugang zum Arbeitsfeld Schule umgehen. In der Rekonstruktion ihrer Lebensgeschichten aus autobiografisch-narrativen Interviews wird in dem Forschungsprojekt, aus dem die Daten in diesem Beitrag stammen, untersucht, wie Handlungs(un)fähigkeit im Kontext von Profession und Flucht*Migration wahrgenommen und versprachlicht wird. Auch der Aspekt, wie das autobiografische Erzählen von Sprecher*innen, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, die als Geflüchtete in Deutschland leben und ihren (Berufs-)Bildungsweg weiterführen möchten, gestaltet wird, ist bisher kaum erforscht.³ Das Projekt findet zur Beantwortung Anknüpfungspunkte unter anderem in den folgenden Arbeiten: Thielen zeigt, dass sich im Erzählen über Flucht(-erlebnisse) Hierarchien verstärken und sich in der Interviewsituation der »totale Flüchtlingsraum« manifestiert (Thielen 2009: 6). Die Interviewten begegnen diesem Raum unterschiedlich: als Anhörung, potenzielle Retraumatisierung, sozialarbeiterisches oder therapeutisches Setting. Er plädiert für eine »reflexive biografiewissenschaftliche Migrationsforschung« (ebd.: 10), die den gesamten Forschungsprozess machtkritisch reflektiert. Busche betont, dass

3 Für anregende Diskussionen zu Besonderheiten im biografischen Erzählen im Kontext von Flucht*Migration und Mehrsprachigkeit danke ich Dorothee Schwendowius, Nadja Thoma und den Teilnehmer*innen der Herbstwerkstatt Wien 2022.

Erzählen im Forschungskontext freier und – anders als beispielsweise im asylrechtlichen Raum – nicht auf (In-)Kohärenz, (In-)Konsistenz und (Un-)Glaubwürdigkeit ausgerichtet ist (vgl. Busche 2019: 144). Dausien et al. sehen im biografischen Erzählen eine geeignete Methode, um »homogenisierte Bilder aufzubrechen und einen differenzierten Blick einzunehmen« (Dausien et al. 2020: 20). Voraussetzung freiwilligen selbstbestimmten Erzählens im Kontext von Mehrsprachigkeit und Flucht sei ein vertrauter, geschützter Raum, mit einer niederschweligen Erzählaufforderung. Chamakalayil et al. betonen, dass sich im Erzählen die Handlungsfähigkeit der Interviewpartner*innen im Kontext Flucht zeigt, da sie »ihre Erzählung eigensinnig strukturieren und sprachlich gestalten« (Chamakalayil et al. 2020: 1).

Geflüchtete Lehrer*innen unter der Perspektive eines Agency-Vulnerabilitäts-Nexus

Ein relationales Verständnis von Agency und Vulnerabilität ist mit Blick auf das Material und die Positionierung der Untersuchungsgruppe sinnvoll und wurde als Theorierahmen induktiv aus dem Material abgeleitet. So konnten fallübergreifend Erzählsequenzen zwei zentralen Kategorien zugeordnet werden: Vulnerabilität und Handlungsfähigkeit, die sodann konzeptuell als Theorierahmen bestimmt wurden. Dies erlaubt die situations- und kontextabhängige Perspektivierung Geflüchteter als handlungsfähig oder vulnerabel. Handlungsfähigkeit wird dabei verstanden als Ressource, auf die die Biograf*innen zurückgreifen oder die im Kontext der Migrationsgesellschaft eingeschränkt wird (vgl. Gulich i.E.). Wird Handlungsfähigkeit relational gedacht, eignet sich als theoretische Perspektive der Agency-Vulnerabilitäts-Nexus (Schmitt 2019). Diese Perspektive ermöglicht es, »sich der Gleichzeitigkeit und Wechselwirkung von Verletzlichkeit, Ohnmacht und Handlungsmöglichkeiten geflüchteter Menschen theoretisch und empirisch anzunähern – ohne dabei einseitige und stereotype Essentialisierungen vorzunehmen« (Wienforth 2019: 296).

In konkreten Biografien überlappen sich zwei diskursiv unterschiedlich konnotierte Gruppen, die gemeinsam wirken und wechselseitig aufeinander verweisen (vgl. Schmitt 2019: 282, 285): Die im öffentlich-medialen, politischen sowie fachlichen Diskurs als bedrohlich oder vulnerabel konnotierte Gruppe der Geflüchteten auf der einen Seite und die der als handlungsfähig wahrgenommenen, international ausgebildeten Akademiker*innen auf der anderen. Vor dem Hintergrund des Agency-Vulnerabilitäts-Nexus kann ein differenzierter Blick auf flucht*migrierte Lehrer*innen eingenommen werden: Essentialistische Sichtweisen werden gemieden, homogenisierende Bilder Geflüchteter als kollektive, von Fremdzuschreibungen geprägte, diskursiv vulnerabel konnotierte Gruppe gebrochen und die Akteur*innen

in ihrer sozialen Positioniertheit und Positionierung gesehen. Auf dieser Grundlage kann Kritik an sozialer Ungleichheit geübt werden (vgl. Schmitt 2019: 286f.).

Methodisches Vorgehen

Biografieforschende Methoden eignen sich besonders zur Rekonstruktion von Erfahrungen, gerade, »wenn es um komplexe, widersprüchliche, noch unabgeschlossene Prozesse geht wie Bildungswege, institutionelle Übergänge, Migration und ›Über-Setzen‹ in eine andere soziale Welt« (Dausien zit.n. Dausien et al. 2020: 20). Im hier skizzierten Projektkontext wurden autobiografisch-narrative Interviews erhoben. Individuelle Lebensgeschichten lassen sich so hinsichtlich der Prozesse und Erfahrungen aus Perspektive der Erzähler*innen (als biografische Subjekte) im Kontext der sinnhaften Struktur ihrer Lebensgeschichte untersuchen. Innerhalb der Narrationen können subjektive Agency- und Vulnerabilitätskonstruktionen herausgearbeitet werden.

Das Sample besteht aus acht Interviews mit Lehrer*innen aus Syrien und der Türkei. Die noch laufende Interviewauswertung orientiert sich am narrationsanalytischen Vorgehen nach Schütze (1983). Dieses wird – im Sinne machtkritischen Forschens – ergänzt durch Analysen aus partizipativen Auswertungssitzungen mit flucht*migrierten Pädagog*innen.

Im gesamten Forschungsprozess spiegelt sich ein relationales Verständnis von Agency und Vulnerabilität wider: Bereits in der Kontaktaufnahme werden die Biograf*innen als geflüchtete Lehrer*innen adressiert. Hinsichtlich der Erhebungsmethode ist davon auszugehen, dass ihnen Handlungsmacht zugesprochen wird: Im Interview bestimmen die Gesprächspartner*innen, dass sie im Kontext des Projekts mit der Forscherin ihre Lebensgeschichte erzählen wollen, was genau, zu welchem Zeitpunkt und wie sie erzählen wollen. Die (strukturelle) Reflexion der für das Interview genutzten Sprache Deutsch dient als ein Ausgangspunkt zur Erklärung der kurzen, wenig detaillierten und durch argumentative sowie beschreibende Passagen unterbrochenen Erzählungen. Das Erzählen in einer anderen als der Erstsprache kann den Erzählfluss und die Detailliertheit einschränken. Es ermöglicht zugleich Distanz zur eigenen Geschichte. Ein begrenzter Wortschatz erlaubt es, nicht weitererzählen zu müssen.

Fallportrait: Malek Alhabib

Wie geflüchtete Lehrer*innen in autobiografisch-narrativen Interviews über Flucht und Profession sprechen und was sie (nicht) erzählen, wird nachfolgend an einem Fallportrait demonstriert.

Malek Alhabib ist Mitte 40, floh aus einer syrischen Großstadt und lebt seit 2015 in Deutschland. Er hat Anglistik und Erziehungswissenschaft studiert, vier Jahre Berufserfahrung als Englischlehrer, er spricht Arabisch, Englisch und Deutsch und arbeitet an einer Berufsbildenden Schule in freier Trägerschaft in Westsachsen. Zum Zeitpunkt des Interviews im Oktober 2020 wartet Malek Alhabib seit zwei Jahren auf einen Bescheid seines Antrags auf Anerkennung ausländischer Qualifikation. Als Ort für das Interview wählte er seinen Kleingarten. Gesprächspartner und Forscherin kannten sich aus unterschiedlichen (institutionellen) Kontexten, was zu einer vertrauten Gesprächsatmosphäre beitrug. Das aufgezeichnete Gespräch umfasst 3:30 Stunden. Es fand auf Deutsch mit englischen und arabischen Passagen statt.

Malek Alhabib geht auf die Erzählaufforderung ein, ohne den Erzählstimulus nachzuverhandeln. Auf die Rückversicherung hin, ob er von »Anfang an« erzählen soll, beginnt seine Erzählung mit einer Positionierung als jüngster Sohn einer großen, gebildeten Familie: »Für mich oder für meine Familie war das Wichtigste oder der wichtigste Weg das Lernen und das Studieren.« (Z. 34–36)

Die Eingangssequenz ist aufschlussreich: Das biografische Subjekt führt sich selbst ein und rahmt die zu erwartende Geschichte. Es besteht eine gewisse Freiheit, wie begonnen wird, aber das kulturelle Schema der Biografie legt nahe, an dieser Stelle die eigene Herkunft zu thematisieren (vgl. Lucius-Hoene 2022; Schütze 1984). Malek Alhabib knüpft seine Herkunft eng an Bildung und rahmt damit seine Erzählung, in der er wiederholt auf die Bedeutung von Bildung eingeht.

Sein beruflicher Weg erscheint in der Rekonstruktion wenig zielgerade. Er spricht darüber, wie er Lehrer wurde: »Und am Ende des Tages war der kleinste oder der jüngste Sohn ein Englischlehrer. Aber das hat mich nicht überzeugt.« (Z. 52f.)

Zwar beschreibt er, dass er als jüngster Sohn Englischlehrer wurde, aber der Beruf(-sweg) erscheint nicht als von ihm aktiv getroffene Entscheidung und verfolgtes Ziel. Sprachlich wird dies durch den Kontrast in der Verwendung der dritten Person Singular und den im Anschluss erfolgenden Wechsel in die erste Person Singular deutlich. Malek Alhabib erzählt sich als handlungsfähig werdend, indem er aus dieser passiv-erduhdenden Rolle heraustritt, zur Ich-Form übergeht und zu erkennen gibt, dass er dieser jüngste Sohn und Englischlehrer ist, den dieser Beruf »nicht überzeugt«. Im Fortgang seiner Erzählung finden sein Studium und seine Arbeit als Lehrer keine weitere Erwähnung, möglicherweise weil er sich in Syrien wenig mit dem Lehrerberuf identifiziert hat, dieser ihn »nicht überzeugt« hat. Erst mit der Ankunft in Deutschland erfahren sie neue Relevanz: »Also ich wusste, wenn man hier mit 10 Sprachen gekommen wäre, ohne Deutsch ist man nichts. Deswegen sollte ich Deutsch sehr schnell und professionell lernen. Warum professionell? Weil ich mir diesen Weg vorgestellt habe, oder hatte, also Lehrer hier zu werden.« (Z. 297–298)

Malek Alhabib beschreibt die dringende Notwendigkeit, Deutsch zu lernen, um sein berufliches Ziel zu erreichen. Er ist ohne Deutschkenntnisse in Deutschland angekommen, betont aber deren Relevanz im Alltag sowie in professionellen Kontexten. Die Gegenüberstellung zehn mitgebrachter Sprachen und der deutschen verdeutlicht, wie wenig geschätzt Mehrsprachigkeit und wie absolut Monolingualität/Deutsch gesetzt wird. Mehr noch, in der Feststellung »ohne Deutsch ist man nichts« wird der Einfluss der deutschen Sprache auf das Subjekt, dessen Existenz deutlich. Malek Alhabib erfährt, dass fehlende Deutschsprachkompetenz gleichgesetzt wird mit fachlicher Inkompetenz und argumentiert, dass er, um dem zu entgehen, »schnell und professionell« Deutsch lernen wollte. Woher er über diese Relevanzsetzung weiß, spart er aus. Handelt es sich um (alltägliches) Erfahrungswissen oder um diskursiv erworbenes Wissen? So wird mangelnde Deutschsprachkompetenz oft als Begründung angeführt, warum international ausgebildete Lehrer*innen nicht an deutschen Schulen arbeiten können. Ein schneller und professioneller, fachsprachlicher Deutscherwerb ist für ihn die Grundlage, um als Lehrer in Sachsen arbeiten zu können und angesehen zu werden. Formale Qualifikationen und Deutschkenntnisse allein genügen nicht, um sich als kompetent für den Lehrer*innenberuf zu begreifen. Die Hürden zum Lehrerberuf erläutert er in einem anderen Abschnitt:

»Natürlich warte ich auf dieses hässliche Verfahren, Anerkennungsverfahren. Das wird eine große Rolle spielen. Also seit zwei Jahren habe ich immer noch meine Papiere in Dresden. Bis jetzt habe ich keinen Bescheid bekommen. Und wenn der Bescheid da ist, könnte ich dann wissen, ob ich weiter studieren sollte oder nur durch eine Weiterbildung. Aber ich muss mich entwickeln, weil, jetzt was ich also – finanziell, ehrlich, ich bin sehr zufrieden mit meinem Job, aber finanziell ist es nicht so viel unterschiedlich von den Leistungen, die ich hatte vom Jobcenter.« (Z. 467–475)

Malek Alhabib erzählt von seinem Anerkennungsverfahren, nicht aber von inhaltlichen Aspekten seiner Arbeit. Diese Auslassung kann für einen noch nicht abgeschlossenen Prozess stehen: Er sucht nach Anerkennung. Diese meint er, über seine Professionalität erlangen zu können. Formal-institutionell verhindert der ausstehende Anerkennungsbescheid, in Sachsen Lehrer an einer staatlichen Schule zu sein und so ein gestärktes professionelles Selbstbild zu entwickeln. Er muss abwarten, erst mit Bescheiderhalt wird sichtbar, ob und welche Nachqualifizierungsmaßnahmen er wählen kann. Seine wartezeitbedingte Handlungsunfähigkeit macht ihn verletztlich, er fordert von sich, dass er sich weiterentwickeln muss. Hinzu kommt finanzielle Unsicherheit: Insbesondere im Vergleich zur Mehrheitsgesellschaft, in der (verbeamtete) Lehrer*innen abgesichert sind und entsprechend verdienen, ist seine Stelle – trotz unbefristetem Arbeitsvertrag – als Ein-Fach-Lehrer ohne Gleichstel-

lung an einer Schule in freier Trägerschaft prekär. Trotz Gehalt verbleibt er in der Positionierung als Geflüchteter, da zu den zuvor bezogenen Sozialleistungen nur wenig Differenz besteht.

Malek Alhabib spricht vulnerable Episoden seines Lebens bewusst an. Neben solchen ausführlichen Passagen in der Haupterzählung reflektiert er sein (wiederholtes) Sprechen über vulnerable Erinnerungen in einer einführenden, auf die erste immanente Nachfrage folgenden Passage:

»Wie der stream of consciousness, wenn ich spreche, auch mein Stift geht verrückt und geht in tiefen Bereichen und geht in tiefen Bereichen, wo ich nicht gehen will. Und deswegen wollte ich darüber nicht sprechen, oder ich sagte mir, ich will darüber nicht sprechen, über mein Leben, weil, also jede Idee bringt mir andere Ideen, die ich vielleicht nicht erwähnen wollte. Wie zum Beispiel mit dieser Rechtsanwältin. Ich sollte vieles über dieses Leben im Gefängnis sprechen, aber das war für mich sehr anstrengend und ich hatte dieses Gefühl, dass ich vor einem Inspektor bin. An einigen Moment wollte ich sagen: ›Okay, ich will die Rechtsanwältin nicht mehr, ich will die Anzeige nicht mehr, ich gebe auf.‹ Aber das wäre sehr schwach von mir gewesen. Ich sagte: ›Okay. Das ist nur das einzige Mal.‹ Und ich habe sie gefragt, also die Rechtsanwältin: ›Sollte ich vor jemand anderen, vor jemand anderen, also diese Geschichten erzählen?‹ Sie sagte: ›Nicht unbedingt. Also nicht sicherlich nein, aber meistens nicht.‹ Das war erleichternd. Aber nach einiger Zeit hat sie mich auch gefragt, again, also über diese Geschichten. Ich sollte auch wieder erzählen. Also auch ein zweites Mal, aber dann sagte ich mir: ›Okay, ich werde darüber nicht mehr sprechen.‹ Und jetzt, ehrlich, also Lisa, du bist eine sehr gute Freundin von mir und ein sehr guter Mensch. Deswegen sage ich mir: ›Okay, wenn ich vor solchen Menschen sprechen, also das macht mir kein schlechtes oder bringt mir kein schlechtes Gefühl, wie oder als wenn ich vor anderen Leuten spreche, die das für etwas, also für ihren Job oder -.‹ Also du bist eine Freundin von mir und ich bin sehr stolz auf dich, deswegen sage ich, dieses Erlebnis zu teilen mit dir, macht mir keinen Schaden. Besonders dass das dir auch hilft, mit deinem Studium. Aber zum Beispiel hätte ich jetzt die Chance oder würde mir gesagt: ›Du musst das vor der Rechtsanwältin oder vor einem Richter sprechen.‹, ich sage: ›Okay, fuck it, I don't want anymore.« (Z. 546–567)

Interessant ist, dass Malek Alhabib nicht direkt auf die Nachfrage antwortet (wie es nach dem anfänglichen Erzählstimulus der Fall war), sondern in einen Aushandlungsprozess tritt. Auf einer Metaebene verhandelt er, warum er in welchen Settings (nicht) erzählt. Der immanente Nachfrageteil beeinflusst möglicherweise durch die Frage der Interviewerin und/oder den Wechsel in ein gesteuertes Erzählen sein Erinnern und Erzählen. Dieser Fremdsteuerung entgeht er, indem er in reflexive Verhandlung tritt und den Kontrast zwischen unterschiedlichen Erzählsettings hervor-

hebt: Er grenzt sein Erzählen im Forschungssetting klar von anderen (institutionellen) Erzählsettings ab.

Malek Alhabib beginnt mit der Beschreibung seiner Angst, durch das Erzählen in einen »stream of consciousness« zu fallen und erklärt, warum es trotzdem zum Interview kam. Den Begriff des »stream of consciousness« verwendet er selbstverständlich, möglicherweise im Wissen über eine von ihm und der Interviewerin geteilte Erfahrung eines literaturwissenschaftlichen Studiums. Er scheint einen ungesteuerten, kontinuierlichen Erfahrungsfluss durch den Verstand zu meinen, den er zu brechen versucht. Das gelingt ihm, indem er seiner Antwort den Aushandlungsprozess voranstellt und mit hohem Reflexionsniveau beschreibt, wie er sprachfähig werden kann und welche Sorgen ihn dabei begleiten. Er hat bereits Erfahrungen gemacht, in denen er erzählen musste und in einen ungesteuerten Erzählfluss gefallen ist. Diese betreffen eine Anzeige wegen Gewalterfahrungen im familiären Kontext in Deutschland, wegen der er in Kontakt mit einer Rechtsanwältin steht, sowie einen Gefängnisaufenthalt in Syrien. Beide Erfahrungen scheinen eng miteinander verknüpft zu sein, in jedem Fall ist das Erinnern belastend. Der Gefängnisaufenthalt mit Folter- und Gewalterfahrung, der seine Flucht ausgelöst hat, wird somit als ähnlich anstrengend und verletzend beschrieben wie die Anzeige wegen Gewalt. Denn diese Gewalt fand bereits »nach der Flucht«, im eigentlich sicheren Schutzraum des Aufnahmelandes durch ein Familienmitglied statt. Er beschreibt seine Angst, mehrfach über vulnerable Momente sprechen zu müssen. Die Einschätzung der Anwältin, dass oft ein einmaliges Erzählen ausreicht, bestärkt ihn darin, zu erzählen. Allerdings wird ein nochmaliges Erzählen notwendig. Indem durch ein befragendes Gegenüber bestimmte Erinnerungen angesteuert werden, er diese explizieren muss, verliert Malek Alhabib seine Steuerungsmacht und seine erzählerische Handlungsfähigkeit. Er findet sich in einer Situation wieder, in der er einem »Inspektor«, also einer institutionellen, kritisch befragenden und (offiziell) prüfenden Instanz, gegenüber sitzt.

Anders begreift er sein Erzählen im Forschungssetting, dieses findet in vertrauter, angenehmer Atmosphäre statt, er betont den Nutzen für das Projekt und die Forscherin sowie die Annahme, dass ihm ein Wiedererzählen nicht schadet. Das Setting erlaubt es ihm, vor allem in Kontrast zu institutionellen Erzählsettings, vulnerable Momente zu thematisieren, mit seiner Lebensgeschichte im Zentrum der Aufmerksamkeit zu stehen, unabhängig von einer Ausrichtung auf (In-)Kohärenz, (In-)Konsistenz und (Un-)Glaubwürdigkeit (vgl. Busche 2019: 144), losgelöst von Ansprüchen und ohne Druck sowie Konsequenzen zu erzählen.

In einem anderen Setting – wie dem angesprochenen institutionellen – käme ein Gespräch hingegen nicht mehr zustande, oder wie Malek Alhabib resümiert: »Okay, fuck it, I don't want anymore.«

Sprechen über Profession und Flucht: Fazit und Ausblick

Am Beispiel von Malek Alhabibs Sprechen über Profession und Flucht können Schlussfolgerungen abgeleitet werden, die das Verhältnis von Flucht und (Berufs-)Biografie betreffen und weiterhin ergeben sich method(olog)ische Schlussfolgerungen. Im Vordergrund von Malek Alhabibs Erzählung stehen die (verhindernden) Rahmenbedingungen, um den Lehrerberuf in Sachsen wieder auszuüben, und sein Anknüpfen gegen diese. Er beschreibt die große und zugleich brüchige Hoffnung, als Lehrer arbeiten zu können, berichtet dabei aber nicht aus dem Schulalltag, sondern von formalen Hürden, vor denen er – trotz internationalem erziehungswissenschaftlichem Masterabschluss und hoher Deutschsprachkompetenz – steht. Er ist nach seinem Selbstverständnis und seinem Abschluss aus dem Herkunftsland sowie dem medial wahrnehmbaren Lehrer*innenmangel nun in Sachsen gesuchte Fachkraft – doch fehlt die formale Anerkennung und werden im Anerkennungsprozess vor allem Defizite für den Berufseinstieg fokussiert. Seine Qualifikation macht einen Berufseinstieg nach der Flucht potenziell möglich, so ist Malek Alhabib als Lehrer (an einer Schule in freier Trägerschaft) beschäftigt. Allerdings liegt die Anerkennung seines Abschlusses (und damit die reguläre Einstellung im staatlichen Schuldienst) außerhalb seiner Handlungsmacht. Darin zeigt sich, dass geflüchtete Lehrer*innen grundlegend befähigt sind, nach ihrer Flucht als Hochqualifizierte an ihre Arbeitsbiografie anzuknüpfen. Aber sie werden institutionell gehemmt. Dass die defizitorientierte formale Anerkennung das Selbstbild geflüchteter Lehrer*innen erschüttert, bestätigen auch Proyer et al. (2022: 288).

Im Interview spielt Flucht in Bezug auf Profession als entscheidender Bruch in der Berufsbiografie eine Rolle. Über den Zusammenhang zur Professionalität von Lehrer*innen in der Migrationsgesellschaft finden sich hingegen wenige signifikante Passagen. Für Malek Alhabib ist der Lehrerberuf in Syrien »nicht überzeugend«, so finden sich keine inhaltlichen Ausführungen zum Lehrersein in Syrien. Erst in Deutschland erfährt der Lehrerberuf für ihn eine neue Relevanz, die möglicherweise damit zu erklären ist, dass er seinen Status als Geflüchteter in Deutschland über den Beruf des Lehrers verbessern und sein Selbstbild stabilisieren kann.

Im Erzählen über seine Professionalität bewegt Malek Alhabib sich situationsabhängig zwischen Vulnerabilität und Handlungsfähigkeit und wird in seinem Selbstbild beeinflusst durch strukturelle Ungleichheit (Bezahlung an freier Schule vs. Leistungen vom Jobcenter), formal-juristische Aspekte (Anerkennungsverfahren) und Diskurse (Monolingualismus) (vgl. Schmitt 2019).

Malek Alhabib erzählt darüber und findet (im Erzählen) Strategien, um mit vulnerablen Momenten handlungsfähig umzugehen. Es wird deutlich, dass das Sprechen über Vulnerabilität in verschiedenen Kontexten verschieden – im Kontinuum zwischen Ohnmacht und Erzählmacht – erfolgt. Er hat eine Strategie entwickelt, vulnerable Momente in seiner Biografie zu (de-)thematisieren. Damit

wird er handlungsfähig. Indem er verschiedene Erzählkontexte kontrastiert, reflektiert er metasprachlich, warum er in welchen Kontexten (nicht) spricht. Er hebt das Wiedererzählen seiner (Flucht-)Geschichte hervor, seine damit verbundene Erinnerung, Angst und Vulnerabilität. Gerade im Rahmen institutioneller Kontexte wie dem Asylverfahren sind Erzählungen auf Glaubwürdigkeit fokussiert und erfolgen in einem asymmetrischen Machtverhältnis, in dem die befragende Instanz überzeugt werden muss (vgl. Busch 2015; Thielen 2009). In Malek Alhabibs Erzählung zeigt sich ein Reflektieren über die soziale Beschaffenheit der Erzählsituation.

Eine solche Reflexion bietet sich ebenso in methodologischer Hinsicht über das Fallbeispiel hinaus an. Auch wenn im Forschungssetting nicht von einem hierarchiefreien Raum zu sprechen ist, konnte – im Sinne eines reflexiv biografiewissenschaftlichen Vorgehens in der Migrationsforschung (vgl. Thielen 2009) – in einem vertrauten Setting, durch behutsames Vorgehen der Interviewerin, freiwillige Teilnahme sowie die Möglichkeit, jederzeit das Gespräch beenden zu können (vgl. Dausien et al. 2020: 21f.), ein Erzählraum entstehen, in dem sich Malek Alhabib sicher fühlte.

Die Verbindung zwischen einem biografietheoretischen Zugang und dem Agency-Vulnerabilitäts-Nexus erlaubt es, individuelle Lebensgeschichten geflüchteter Lehrer*innen vor dem Hintergrund der durch Ungleichheit und Ausschluss geprägten diskursiven und strukturellen Rahmenbedingungen aufzuzeigen und steht exemplarisch für deren Dysfunktionalität. Allerdings zeigt sich, dass Biografieforschung im Kontext von Flucht*Migration und Mehrsprachigkeit geschärft werden muss: Ein Ansatzpunkt ist die machtkritische Reflexion und Gestaltung der Datenerhebung und -auswertung. Im hier erwähnten laufenden Forschungsprojekt erfolgt dieses Neudenken in zwei, die Datenauswertung betreffenden Aspekten: zum einen durch ein narrationsanalytisches Vorgehen, das um linguistische Aspekte und eine kritische Reflexion von Monolingualität und Mehrsprachigkeit im Forschungsprozess erweitert wird, und zum anderen durch Einbezug von Interpretationen aus gemeinsamen Datenauswertungssitzungen mit mehrsprachigen, ähnliche Erfahrungen teilenden flucht*migrierten Pädagog*innen und einer anschließenden Reflexion der Potenziale und Herausforderungen dieses Vorgehens.

Literatur

Akbaba, Yalız/Bräu, Karin/Zimmer, Meike (2013): »Erwartungen und Zuschreibungen. Eine Analyse und kritische Reflexion der bildungspolitischen Debatte zu Lehrer/innen mit Migrationshintergrund«, in: Karin Bräu/Viola B. Georgi/Yasemin Karakasoglu/Carolin Rotter (Hg.), *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund: Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis*, Münster u.a.: Waxmann, S. 37–57.

- Banz, Kristina/Beutel, Wolfgang/Förster, Mario/Schindler, Judith (2020): »Professionalität und Anerkennung – Geflüchtete Lehrkräfte in der Einwanderungsgesellschaft«, in: Kristian Banz/Wolfgang Beutel/Mario Förster/Judith Schindler (Hg.), *Geflüchtete in der Lehrerbildung. Miteinander Demokratie lernen*, Frankfurt a.M.: Debus Pädagogik, S. 17–43.
- Behrensen, Birgit/Westphal, Manuela (Hg.) (2019): *Fluchtmigrationsforschung im Aufbruch: Methodologische und methodische Reflexionen*, Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Bräu, Karin/Georgi, Viola B./Karakasoglu, Yasemin/Rotter, Carolin (Hg.) (2013): *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund: Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis*, Münster u.a.: Waxmann.
- Busch, Brigitta (2015): »... auf Basis welcher Ungereimtheiten und Widersprüche dem Vorbringen die Glaubwürdigkeit zu versagen war«, in: Elke Schumann/Elisabeth Gülich/Gabriele Lucius-Hoene/Stefan Pfänder (Hg.), *Wiedererzählen: Formen und Funktionen einer kulturellen Praxis*, Bielefeld: transcript, S. 317–340.
- Busche, Gesa (2019): »Folter und Verfolgung erzählen – Methodologische Perspektiven«, in: Birgit Behrensen/Manuela Westphal (Hg.), *Fluchtmigrationsforschung im Aufbruch: Methodologische und methodische Reflexionen*, Wiesbaden: Springer VS, S. 143–165.
- Chamakalayil, Lalitha/Ivanova-Chessex, Oxana/Leutwyler, Bruno/Scharathow, Wiebke (2020): »Zur Eigensinnigkeit des biographischen Erzählens in der (Flucht-)Migration – eine Fallanalyse«, in: *GISo 1 (2)*, S. 1–13.
- Dausien, Bettina/Thoma, Nadja/Alpagu, Faime/Draxl, Ana-Katharina (2020): *ZwischenWeltenÜberSetzen: Zur Rekonstruktion biographischer Erfahrungen und Kompetenzen geflüchteter Jugendlicher im Zugehörigkeitsraum Schule*, <https://phaidra.univie.ac.at/o:1115870> (zugegriffen 07.03.2023).
- Fabel, Melanie/Tiefel, Sandra (2004): *Biographische Risiken und neue professionelle Herausforderungen*, Wiesbaden: Springer VS.
- George, Roman (2021): »Verschenkte Chancen?!« Die Anerkennungs- und Beschäftigungspraxis von migrierten Lehrkräften in den Bundesländern, https://gew.de/fileadmin/media/publikationen/hv/Bildung_und_Politik/Migration/20210910-Migrierte-LK-2021-web.pdf (zugegriffen 07.03.2023).
- Gulich, Lisa (i.E.): »Vielleicht kann ich nicht als Lehrerin arbeiten, aber meine Chefin sagt: »Du bist Lehrerin.« Zum (berufs-)biografischen Selbstbild geflüchteter Lehrer*innen«, in: Madeleine Flötotto/Anatoli Rakhkochkine (Hg.), *Internationalisierung der Lehrerbildung und internationale Lehrermigration*, Nürnberg: FAU University Press.
- IBAS, Informations- und Beratungsstellen Arbeitsmarkt Sachsen (2021): *Praxiserfahrungen zu Bescheiden über Anträge auf Feststellung der Gleichwertigkeit von im Ausland erworbenen Nachweisen mit einer Befähigung für die Ausübung*

- des Lehrerberufes im Freistaat Sachsen, Schriftliche Auskunft per E-Mail an die Autorin vom 26.02.2021.
- Knappik, Magdalena/Dirim, İnci (2012): »Von Ressourcen zu Qualifikationen – Was es heißt, Lehrerin mit Migrationshintergrund zu sein«, in: Karim Fereidooni (Hg.), *Das interkulturelle Lehrzimmer: Perspektiven neuer deutscher Lehrkräfte auf den Bildungs- und Integrationsdiskurs*, Wiesbaden: Springer VS.
- Lucius-Hoene, Gabriele (2022): »... und jedem Anfang wohnt ein Zauber inne: Erzählanfänge in narrativen Interviews«, in: Daniel Doll/Barbara Kavemann/Bianca Nagel/Adrian Etzel (Hg.), *Beiträge zur Forschung zu Geschlechterbeziehungen, Gewalt und privaten Lebensformen: Disziplinäres, Interdisziplinäres und Essays*, Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 25–34.
- Proyer, Michelle/Pellech, Camilla/Obermayr, Tina/Kremsner, Gertraud/Schmölz, Alexander (2022): »First and foremost, we are teachers, not refugees: Requalification measures for internationally trained teachers affected by forced migration«, in: *European Educational Research Journal* 21 (2), S. 278–292.
- Sächsische Staatskanzlei (1996): *Befähigungs-Anerkennungsgesetz Lehrer vom 23.01.1996*, <https://revosax.sachsen.de/vorschrift/2522-Befaehtigungs-Anerkennungsgesetz-Lehrer> (zugegriffen 07.03.2023).
- Schmitt, Caroline (2019): »Agency und Vulnerabilität. Ein relationaler Zugang zu Lebenswelten geflüchteter Menschen«, in: *Soziale Arbeit* 68, S. 282–288.
- Schütze, Fritz (1983): »Biographieforschung und narratives Interview«, in: *Neue Praxis* 13, S. 283–293.
- Schütze, Fritz (1984): »Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens«, in: Martin Kohli/Günther Robert (Hg.), *Biographie und Soziale Wirklichkeit: Neue Beiträge und Forschungsperspektiven*, Stuttgart: Metzler, S. 78–117.
- Schwendowius, Dorothee (2015): *Bildung und Zugehörigkeit in der Migrationsgesellschaft: Biographien von Studierenden des Lehramts und der Pädagogik*, Bielefeld: transcript.
- Terhart, Henrike (2021): »Teachers in Transition. A Biographical Perspective on Transnational Professionalisation of Internationally Educated Teachers in Germany«, in: *European Educational Research Journal* 21, S. 293–311.
- Thielen, Marc (2009): »Freies Erzählen im totalen Raum? – Machtprozeduren des Asylverfahrens in ihrer Bedeutung für biografische Interviews mit Flüchtlingen«, in: *FQS Forum Qualitative Sozialforschung* 10, Art. 39.
- Vockentanz, Victoria (2019): *Lehrerinnen und Lehrer im Förderprogramm IQ: NIQ Kurzanalyse Nr. 7*, https://f-bb.de/fileadmin/PDFs-Publikationen/201903_FBQ_B_Kurzanalyse_7_Lehrer.pdf (zugegriffen 07.03.2023).
- Weizsäcker, Esther/Roser, Laura (2020): *Darstellung landesrechtlicher Regelungen zur Anerkennung im Ausland erworbener Berufsqualifikationen von Lehrerinnen und Lehrern: Informationsgrundlage für Beraterinnen und Berater*, <https://www.bildung-wissenschaft.de/qualifikation/ausland>

://f-bb.de/fileadmin/PDFs-Publikationen/IQ_Lehrerexpertise.pdf (zugegriffen 07.03.2023).

- Wienforth, Jan (2019): »Agency-Figurationen in der Jugendhilfe mit minderjährigen Geflüchteten. Perspektiven sozialpädagogischer Professionsforschung«, in: Soziale Arbeit 68, S. 295–301.
- Wojciechowicz, Anna Aleksandra/Vock, Miriam/Gonzales Olivo Diana/Rüdiger Marie (Hg.) (2023): Wie gelingt der berufliche Einstieg von geflüchteten und migrierten Lehrkräften in Deutschland?: Theoretische und konzeptionelle Überlegungen, Erfahrungen und Handlungsbedarfe, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Sprache(n) und Übersetzungspraktiken in (non)formalen Bildungssettings

»Seht, wie sie gelernt hat.«

Zur schulischen Mikropraktik des Lobens im Licht hegemonialer Verhältnisse

Natascha Khakpour

Einleitung

Einen Ausgangspunkt meines Beitrags stellt das programmatische Missverhältnis von gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit und der weiterhin konzeptuell monolingualen deutschsprachigen Schule dar (vgl. Dirim 2015: 25f.). Das Attribut konzeptuell verweist »darauf, dass die Schule zwar auf der Ebene der Unterrichtsangebote keine ›rein‹ deutschsprachige Institution ist«, dass »andere Sprachen als Deutsch allerdings nur auf eine solche Art und Weise in die monolinguale Schule Eingang finden, welche die Vorherrschaft des Deutschen nicht in Frage stellt« (Dirim/Khakpour 2018: 215). Das ist zwar durchaus kein neuer Befund, aber einer, der immer noch von Bedeutung ist. Dies wird in den sich ausdifferenzierenden machtkritisch fundierten Arbeiten zu sprachlichen Verhältnissen in der Schule deutlich. Besondere Aufmerksamkeit erfahren Subjektivierungsprozesse von Schüler*innen im Zusammenhang mit sprachbezogenen Positionierungen. So zeigt Vesna Bjegač unter einer zugehörigkeitsinteressierten Perspektive, dass es sich um ein komplexes Spannungsverhältnis von (Selbst-)Positionierungen als Deutsch-Sprecher*innen und jener im Kontext einer (idealisierten) Mehrsprachigkeit handelt (vgl. Bjegač 2020: 187ff.). Doris Pokitsch (2022: 402) stellt in ihrer Studie heraus, dass sich in diesem Zusammenhang »sprachbezogene Subjektivierungsprozesse zwischen VerÄnderung und Normalisierung« vollziehen. An diesen beiden Arbeiten lässt sich exemplarisch zeigen, dass ein Abweichen davon, was schulisch als sprachliche Norm gesetzt ist, durchaus mit benachteiligenden Konsequenzen für die sprechenden Schüler*innensubjekte verbunden sein kann. Was auf der Ebene des schulischen Positionierungsgeschehens interaktiv in der Klasse in der Matrix symbolischer Zugehörigkeit verhandelt wird, äußert sich auf der Ebene der Schulorganisation potenziell auch in der Regulation formaler Teilhabe an (regulärem) schulischem Unterricht (Karakayalı 2020; Massumi 2019). Dass bestimmte Sprachkenntnisse oder Sprechweisen herangezogen werden, um Ausschlüsse oder

Schlechterstellungen zu legitimieren, wurde für den schulischen Kontext mehrfach diskutiert. In meinem Beitrag schließe ich an Arbeiten an, die an Normalität und deren Aushandlung und Konsequenzen interessiert sind, möchte mich aber der Frage zuwenden, was geschieht, wenn Schüler*innen aufgrund ihres Sprechens *gelobt* werden. Das Interesse an Loben als schulischer Mikropraktik liegt in der Annahme begründet, dass die Reproduktion von gesellschaftlichen Ordnungen nicht nur über drohenden formalen Ausschluss, sondern auch über Normen und verinnerlichte Bewertungsmaßstäbe vonstattengeht. In meinem Beitrag verfolge ich eine doppelte Zielsetzung. Zunächst markiere ich mit der Perspektive *hegemoniale Sprach- und Sprechverhältnisse* die theoretischen Grundlagen und Umrisse der hier eingenommenen machtkritischen Perspektive. Deutsch-Können verstehe ich nicht als vermeintlich objektiv mess- und vergleichbaren »Sprachstand« im Deutschen, sondern als *natio-ethno-kulturell kodierte Signifikationspraxis*¹, wie ich ausführen werde. Unter dieser Perspektivierung will ich auf den schulischen Kontext und die angesprochenen Konsequenzen für schülerische Subjekte eingehen. Im Spiegel ihrer Erfahrungen diskutiere ich anhand eines empirischen Beispiels, wie die Bedeutungsgebung *Deutsch-Können* verhandelt wird und welche Positionierungen damit verbunden sind. Diese steht in enger Verknüpfung mit einer legitimen Anwesenheit in der Schule. Gerade um zu besprechen, dass die Perspektive, sprachliche Verhältnisse als hegemoniale zu verstehen, nicht nur Dominanz und Ausschluss bedeutet, will ich mich einer Szene interpretativ annähern, in der von erfahrenem Zuspruch erzählt wird. Es wird deutlich werden, dass es sich dabei um eine ambivalente Bestärkungspraxis handeln kann.

Hegemoniale Sprach- und Sprechverhältnisse

Dass es sich beim Deutschen um die hegemoniale Sprache in jenen Gebieten und Regionen handelt, in denen das Deutsche als Amtssprache² etabliert wurde, scheint gegenwärtig ein breit geteilter Befund zu sein. Zuweilen entsteht der Eindruck, dass der Bezug auf Hegemonie vor allem die Funktion erfüllt, zu markieren, dass es sich um eine ganz allgemein machtkritische Perspektive handelt (vgl. Castro Varela et al. 2023: 9). Dies allein bliebe jedoch hinter dem kritischen Potenzial zurück, das sich mit der Auseinandersetzung damit verbindet, mit welcher spezifischen Form

1 Mit der Begriffskonstellation schließe ich an Mecheril (2003: Kap. IV) an.

2 Die Formulierung »amtssprachlich deutsche Regionen« wurde von İnci Dirim in den Diskurs eingebracht und dient zur Vermeidung der Gleichsetzung von Nation und Sprache in dem Sinne, das damit auf die lebendige Existenz mehrerer Sprachen und Sprechweisen verwiesen ist (vgl. Dirim 2015: 26).

der Macht- und Herrschaftsverhältnisse wir es zu tun haben. Dazu würde der Begriff der Hegemonie jedoch anregen. Die Beantwortung der Frage, ob das Deutsche nun hegemonial ist, ist für eine gesellschaftskritische Perspektive auf sprachliche Verhältnisse zwar wichtig, kann aber nicht pauschal beantwortet werden. Weil, wie ich zuspitzen möchte, »das Deutsche« an sich nicht existiert, sondern weil es eine kontingente Klammer legitimer Sprechweisen darstellt – es ist eher das Ein- und Ausklammern, das als hegemonialer Prozess beschrieben werden kann. Hegemonie lässt sich im Anschluss an Antonio Gramsci als ein spezifischer Herrschaftsmodus moderner bürgerlicher Gesellschaften verstehen, in denen Herrschaft über die Organisation von materieller und symbolischer Zustimmung stabilisiert wird. Um Herrschaft zu erlangen und auch zu erhalten, muss auf verschiedenen gesellschaftlichen Ebenen in einem längeren Prozess eine Verallgemeinerung der eigenen Interessen verankert werden, die nicht nur die Führung mit und durch politische Programmatik benötigt, sondern die Herausbildung historisch kontingenter Lebensweisen und Gewohnheiten, Alltagspraktiken und Empfindungsweisen ausbildet und kompromisshaft verallgemeinert, also zum Maßstab für alle wird (vgl. ebd.: 21). Hierin besteht für Gramsci die zugleich erhaltende und erneuernde erzieherische Funktion des Staates, die zum Ziel hat, einen neuen »Menschentypus« (Gramsci 1991–2002, H 22 § 3) zu schaffen, was im historischen Kontext des Vormarsches der fordistischen Produktionsweise zu verstehen ist. Das wird auch in dem vielzitierten Satz »Jedes Verhältnis von ›Hegemonie‹ ist notwendigerweise ein pädagogisches Verhältnis« (Gramsci 1991–2002, H 10 § 44) deutlich. Hegemonie als Herrschaftsmodus moderner bürgerlicher Gesellschaften ist keine abgegrenzte Sphäre der Herrschaft, sondern umfasst die gesamte Gesellschaft ausgehend von ihrer staatlichen Organisation und hat eine materielle Grundlage. Nicht nur ist jedes Verhältnis von Hegemonie in Gesellschaften ein pädagogisches. Auch pädagogische Verhältnisse und Beziehungen formieren die Bildung von Hegemonie. In der *questione della lingua* (Sprachenfrage) beschäftigte sich Gramsci mit dem Prozess der sprachlichen Vereinheitlichung des Risorgimento, in der historischen Phase der Herausbildung von Italien als Nation in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. In dem Zusammenhang entstand auch das für das italienische *nation building* zentrale Zitat »Fatta l'Italia, bisogna fare gli italiani«, also »Italien ist gemacht, nun muss man nur noch die Italiener machen« (Hom 2013: 1ff.). Das Etablieren einer *einheitlichen Sprache* als zentraler Prozess der Herstellung einer imaginierten Gemeinschaft, wie Benedict Anderson beschreibt (1991: 6), findet zu diesem Zeitpunkt in einer Region statt, die von großer sprachlicher Heterogenität und von einer äußerst niedrigen Literalisierungsrate geprägt war (vgl. DeMauro 1991: 36f.). Die Benachteiligung des italienischen Südens ist etwa in Hinblick auf den Zugang zu formaler Bildung noch einmal deutlich größer. Zum nationalen sprachlichen Standard wird die Sprechweise des toskanischen Nordens erhoben, wodurch die gesellschaftlichen Ungleichheitsbeziehungen aufgerufen und verstärkt werden. So

wird der italienische Süden noch weiter von der Teilhabe an formaler Bildung und demokratischen Prozessen entfernt. Wie in anderen europäischen Kontexten ist das Schulsystem eines der wichtigsten Instrumente der Implementierung einer neuen Sprachpolitik (vgl. etwa für Frankreich Bourdieu 2005). Neue Wörterbücher und Grammatiken entstehen und Lehrer*innen aus der toskanischen Region werden in alle Regionen Italiens entsandt, um den neuen sprachlichen Standard vermitteln (vgl. Ives 2009: 665f.). Neben diesen sprachpolitischen Fragen diskutierte Gramsci Sprache aus einer ideologiekritischen Perspektive in ihrer Funktion für die Bewusstseinsbildung als »Ausdruck einer Weltauffassung« (Gramsci 1991–2002, H 5 § 131; vgl. ausführlicher Khakpour/Strasser 2023: 275). Gramsci geht hier von der Zentralität des Alltagsverstandes (*senso comune*) aus, die er nicht im Gegensatz zu einem etwa wissenschaftlich »gebildeten« Verstand konzipiert, sondern als innere Landkarte, mit der wir Sinn aus den gesellschaftlichen Verhältnissen und unserer Position darin produzieren; es ist »the basic landscape within which individuals are socialized and chart their individual life courses« (Crehan 2016: 43).

Es kann also festgehalten werden, dass die Beschäftigung mit Sprache im Anschluss an Gramsci mehrere Ebenen adressiert: die gesellschaftliche Verfasstheit der Bedeutung von Sprache(n) wird als *Verhältnisse* verstanden, in denen die Privilegierung bestimmter Sprechweisen stets relational mit der Deprivilegierung anderer einhergeht. Dies lässt sich in ihrer Bedeutsamkeit für den nationalen Rahmen bestimmen, ebenso wie es in verschiedenen Institutionen aufgerufen und vor allem an diesen Orten reproduziert und verallgemeinert wird. Schule stellt einen Apparat dar, durch den die Hegemonie sprachlicher Verhältnisse hergestellt und aufrechterhalten wird, ebenso ist Schule selbst ein Terrain, auf dem um Hegemonie gerungen wird (Khakpour 2021). Dies zeigt sich beispielsweise daran, welche Formen der Schulorganisation durchgesetzt werden (also etwa frühe Selektion versus möglichst lange gemeinsame Beschulung), welcher Kanon unterrichtet wird, welche Unterrichtsformen sich durchsetzen oder als angemessen gelten – und schließlich damit auch, für welchen Schüler*innenhabitus diese leichter anschlussfähig sind. Mit den gesellschaftlichen und institutionellen Ordnungen verknüpft sind jene des sprechenden Subjekts. Was Gramsci mit Alltagsverstand bezeichnet, könnte nicht nur hinsichtlich dessen, wie Sprache die (Sicht auf) Welt formt, adressiert werden, sondern mit Blick darauf, wie sich zu ihr in ein Verhältnis gesetzt werden kann. Während sich Gramsci auf geografisch und historisch spezifische Vorgänge bezieht, sind ähnliche Perspektiven auf sprachliche Verhältnisse auch aktueller – insbesondere diskurstheoretisch fundiert – entwickelt worden. Auf die migrationsgesellschaftliche mehrsprachige Realität wird von İnci Dirim (2016) in der Analyse migrationsgesellschaftlicher Sprachverhältnisse eingegangen. Damit wird betont, dass es sich um ein wechselseitiges Verhältnis von machtvollen Ordnungen von (sprechenden) Subjekten mit Bezug auf Sprache und Sprechweisen handelt und dass Sprache auch »zum Zwecke der Abwertung von Gruppen eingesetzt wird«

(Dirim/Pokitsch 2018: 21). »Sprache« wird damit nicht nur als Abstraktum in einer angenommenen Universalität verstehbar, sondern als konkretes Formwerden von Repräsentationsverhältnissen, in denen es buchstäblich einen Unterschied macht, wer wo wie spricht oder als welche*r Sprecher*in angesehen wird. So geht es mit-hin nicht nur darum, grammatikalisch korrekte Sätze zu bilden, sondern als Sprecher*in anerkenntbar, intelligibel zu sein (vgl. Spivak 2007: 50ff.).

Mit dem Blick auf hegemoniale Sprach- und Sprechverhältnisse suche ich, an jene Perspektive anzuschließen, jedoch im Anschluss an Gramsci stärker nach dem Hegemonialen der Verhältnisse zu fragen und damit eine Verstrickung von Sprache(n) in *spezifische* Herrschaftsverhältnisse auszuweisen. Diese erweitert den Blick von einem eher die Funktionalität von Sprache betonenden Ansatz und verschiebt den Gegenstand zur Frage, wie es dazu kommt, dass jene abgewerteten Personen oder Gruppen solche Zuschreibungen als plausibel annehmen und somit ihrer eigenen Unterdrückung zustimmen. Mit der Ergänzung des »Sprech-« in den mich interessierenden Verhältnissen betone ich den Aspekt ihrer performativen Hervorbringung ebenso wie ich damit auf begrifflicher Ebene aufgreife, dass es sich nicht um eine Engführung auf National- oder Einzelsprachen handelt (vgl. dazu Dirim 2016). Die Erweiterung der Sprachverhältnisse zu Sprach- und *Sprech*verhältnissen sucht einerseits auf begrifflicher Ebene zu verdeutlichen, dass es sich nicht nur um voneinander unterscheidbare Nationalsprachen handelt, sondern um verschiedene Sprechweisen, auf deren Grundlage unterschieden wird, die nicht nur natio-ethno-kulturell kodiert sind, sondern auch klassenspezifische Distinktion ermöglichen. Zudem verweise ich damit auf ein stärker performativitätstheoretisches Verständnis von Sprechen. Dies ist produktiv, da sich über den Begriff der Performanz der Blick vom Wahrheitsgehalt des Gesagten hin zu seinen (Gelingens-)Bedingungen verschiebt (vgl. Wirth 2015: 10). Judith Butler verknüpft das Konzept der Performativität mit der »Macht des Diskurses, das hervorzubringen, was er benennt« (Butler 1997: 309), wodurch die performative Äußerung als »Nexus von Macht und Diskurs« verstehbar wird und damit der Iterabilität unterworfen ist.

Deutsch-Können als floating signifier – Positionierungsgeschehen im Kontext hegemonialer Bedeutungsstrukturen

Nach der Markierung des grundlegenden Verständnisses von sprachlichen Verhältnissen soll nun konkretisiert werden, wie sich darin Deutsch-Können verstehen ließe. Deutsch-Können als Ausdruck eines bestimmten Sprachstandes im Deutschen geht mit der Problematik des dichotomen Kategorisierens in Können oder Nichtkönnen einher (vgl. Busch 2013: 47) und birgt die Gefahr einer essenzialisierenden Perspektive auf Sprachkompetenz, die »Deutsch sprechen zu können« als dem

Körper anhaftende Eigenschaft konzipiert. Die hier zum Einsatz kommende herrschaftskritische Perspektive auf sprachliche Verhältnisse entwirft demgegenüber Deutsch-Können als machtvolle, hierarchisierende und kontingente *Signifizierungspraxis*. Ein solches Verständnis lässt sich im Anschluss an Stuart Halls Konzept des *floating signifiers* entwickeln. Mit dem Konzept eines *floating signifiers*, wie es Stuart Hall für die Analyse von Rassismus verwendet, wird beschreibbar, dass ein Begriff oder eine Bezeichnungspraxis nicht feststehend ist, sondern in einem permanenten, wenngleich nicht unbegrenzten und beliebigen, Wandel befindlich ist. In der Bedeutungskonstruktion von *race* findet sich nichts Feststehendes oder Unveränderliches: »It changes all the time. It shifts and slides« (Jhally/Hall 1997: 1). *Race* ist »one of those major concepts, which organize the great classificatory systems of difference, which operate in human society« (ebd.: 6). Nicht als eine biologische oder genetische Kategorie, sondern als soziohistorische diskursive Kategorie muss *race* demnach begriffen werden. Damit ist eine diskurstheoretisch fundierte Wendung hin zur Bedeutungskonstruktion und zu *race* als Signifizierungspraxis vollzogen und damit zu einem System, das Differenzen produziert, das »Menschen stillschweigend, aber dezidiert in Gruppen unterteilt« (Du Bois zit. n. Hall 2018: 57). Rassismus als Bedeutungssystem zu verstehen, ermöglicht, nach den Funktionsweisen und Kontingenzen zu fragen, aber auch dessen Effekte zu berücksichtigen:

»[...] materielle Effekte in Bezug darauf, wie Macht und Ressourcen verteilt werden, symbolische Effekte darauf, wie Gruppen im Verhältnis zueinander hierarchisiert werden, und psychische Effekte, die den Innenraum der Existenz jedes Subjekts bilden, das von ihr konstituiert wird und ins Spiel ihrer Signifikanten verstrickt ist.« (Hall 2018: 90)

Vor diesem Hintergrund ist Deutsch-Können als Signifizierungspraxis zu verstehen: ein diskursiv vermittelter, machtvoller Prozess, in dem Bedeutung hergestellt und fixiert wird. Dabei handelt es sich aber nicht um einen einmaligen, feststehenden Akt, sondern um einen Prozess, der geschichtlich und geografisch spezifisch und hegemonial umkämpft ist. Wer als Deutschsprecher*in gelten kann, hat vielmehr damit zu tun, welche Sprechweisen als anerkenbar gelten.

Was Halls Konzeption besonders geeignet macht für die Analyse von sprachlichen Verhältnissen, ist seine Emphase auf das Flottieren, mit dem er sich auf Ernesto Laclau bezieht. Laclau unterscheidet flottierende Signifikanten von leeren oder tendenziell leeren Signifikanten, wobei er die Etablierung von letzteren als zentralen Aspekt von Hegemoniebildung versteht, weil diese es schaffen, das Partikulare als das Universale zu repräsentieren (vgl. Laclau 2013: 73). Eine Dimension der hegemonialen Beziehung wäre also, dass sie die Produktion von tendenziell leeren Signifikanten erfordert, »die, während sie die Inkommensurabilität zwischen Uni-

versalem und Partikularem aufrechterhält, Letzterem ermöglicht, die Repräsentation des Ersteren zu übernehmen« (ebd.). Dies setzt voraus, dass Signifikanten nicht völlig festgelegt sind, sondern sich potenziell verschiedentlich mit Bedeutung »füllen« lassen. Bedeutung entsteht so nicht auf Grundlage einer Essenzialität, sondern im Gleiten der Beziehungen der Differenz zu anderen Konzepten und Ideen. Dieses Gleiten der Bedeutung, von dem Hall hier spricht, nicht im Sinne einer Beliebigkeit, sondern immer im Bezug auf ein konstitutives Außen, ist grundlegend für das Verständnis der »Arbeit von« *race* (vgl. Hall 1997). Auf die Parallele des Prozesses von Rassialisierung und des Subjektwerdens in Sprache weist auch Rey Chow (2014: 15) in *Not a Native Speaker* hin. Die Perspektive *floating signifier* stellt einen analytischen, nicht essenzialisierenden Blick auf die Konstruktion, Veränderlichkeit und potenziell subjektivierende Konsequenzen von Deutsch-Können dar.

Deutsch-Können und die Erfahrung ambivalenter Bestärkung in der Schule

Während mit dem Absprechen legitimen Deutsch-Könnens oftmals die fraglose legitime Anwesenheit in der Schule verknüpft ist, möchte ich ein empirisches Beispiel diskutieren, in welchem Deutsch-Können einer Schülerin Anlass ist, von der Lehrerin gelobt zu werden. Das Interesse an jener Szene liegt darin begründet, auch jene schulischen Praktiken in ihrer Qualität als Herrschaftspraktiken zu verstehen, die den herrschenden Maßstab und dessen Verallgemeinerung organisieren – eine zentrale Funktion von schulischer Hegemonieproduktion. Das Datenmaterial stammt aus meinem Dissertationsprojekt (Khakpour 2023). Darin habe ich mich mit Artikulationen von Deutsch-Können und migrationsgesellschaftlicher Differenz im schulischen Kontext befasst. In einer im Forschungsstil an der Grounded Theory Methodologie (Breuer et al. 2019) angelehnten transnationalen Anlage habe ich narrativ orientierte Interviews (Schütze 1983; Witzel 2000) mit insgesamt 17 Jugendlichen aus Deutschland und Österreich geführt. In einem interpretativen, modellierenden Vorgehen (Mecheril 2003) konnte ich Deutsch-Können als *kontingente Signifikationspraxis* herausarbeiten, die sowohl in schulischen Verfahren als auch im unterrichtlichen Interaktionsgeschehen relevant wird. Unter einer hegemonietheoretisch informierten Perspektive verstehe ich beide analytisch voneinander getrennten Ebenen als unterschiedlich sedimentiertes schulisches Ringen um Hegemonie. Dies steht wiederum in Zusammenhang mit der Funktion von Schule für die Reproduktion gesellschaftlicher und insbesondere staatlicher Ordnungen (vgl. Khakpour 2023: Kapitel 3.1). So wird deutlich, dass sich Signifikationspraktiken in institutionell vermittelten Ungleichheits- und Herrschaftsverhältnissen artikulieren. Das empirische Beispiel wird zunächst näher am Text und in weiterer Folge in Rückbindung zum theoretischen Horizont diskutiert.

»Seht, wie sie gelernt hat.«

Shire besuchte eine Schule im sogenannten Außerordentlichen Status. So wird in Österreich der Schulbesuch für Jugendliche organisiert, die aufgrund von Flucht*Migration ihre Schullaufbahn andernorts begonnen haben und »mangelnde Kenntnis der Unterrichtssprache« (SchUG § 3 Abs. 1 lit. b) aufweisen. Aufgrund dieser schulorganisatorischen Klassifizierung verbrachte Shire einen Teil der Unterrichtszeit in der Regelklasse, während sie in einigen Stunden parallelen Unterricht erhielt. Im Interview mit Shire wird öfter eine Lehrerin zum Thema, mit der Positives verbunden wird.

Ja (.) einmal, sie war soo (.), äh, glücklich auf mich. Ich weiß nicht, weil, ich habe//wir hatten Test. [I: mhm] und diese Test war, man musste auswendig lernen. So war eine Geschichte [I: mhm] und dann hab ich das//ich war, glaub ich, ich und andere haben das so gemacht (.) und dann hat sie (.) mir herausgeholt und//ich war Deutschkursraum. Aber sie hat mir in die Klasse gebracht und gesagt: »Du musst diese Geschichte erzählen andere Schüler.« Und das hab ich erzählt, obwohl ich (unverständlich). Und sie hat gesagt: »(unverständlich) ist ur fleißig. Seht, wie sie gelernt hat. Ihr müsst auch so lernen!« #00:10:57-8#

Die Einleitung der Sequenz »einmal, sie war soo (.), äh, glücklich auf mich« ruft eine positive affektive Bezugnahme der Lehrerin auf Shire auf. Beschrieben wird eine schulische Prüfungssituation, die sich auf das Auswendiglernen einer Geschichte bezieht, wobei weniger deren Inhalt als ihre als gelungen dargestellte sprachliche Reproduktion im Vordergrund steht. »Und dann hat sie mir herausgeholt« verstehe ich als schulisches »jemanden herausholen« durch die Lehrerin, also jemanden aus dem Klassenverband in eine exponierte Position bringen, etwa an die Tafel. Während diese räumliche Praxis in anderen Kontexten oftmals mit der Erfahrung von Scham und Beschämung verbunden ist, wird sie in diesem Zusammenhang mit der Einleitung, in der Glücklichs-Sein nahegelegt wird, als positive Hervorhebung verstehbar. Nach einem Satzabbruch wird die Chronologie der Ereignisse zusammengefasst: »ich war Deutschkursraum. Aber sie hat mir in die Klasse gebracht«. Daraus wird noch einmal deutlicher, dass es sich um einen Deutschkurs handelt, der innerhalb der Regelschulzeit stattfindet. Es fällt auf, dass zunächst nur von »ich« die Rede ist, also nicht »wir waren im Kursraum«, und dann wird mit »aber« ein Wechsel dieses Zustandes eingeleitet. Mit »sie hat mir in die Klasse gebracht« hat dieses Gebracht-Werden eine starke Körperlichkeit, wobei Initiative und Agens bei der Lehrerin liegen (es ist kein gemeinsames Hingehen). »Du musst diese Geschichte erzählen andere Schüler« ist verstehbar als Aufforderung der Lehrerin, noch einmal das Auswendiggelernte vor allen wiederzugeben. Dem kommt Shire nach. »Seht,

wie sie gelernt hat. Ihr müsst auch so lernen!« wird zur Aufforderung für die anderen Schüler*innen.

Die bildende Kraft des Lobens

Es wird in dem Beispiel ein Zusammenhang hergestellt zwischen dem fleißigen Auswendiglernen und dem Umstand, durch die Praxis des Lobens zum Vorbild für andere zu werden. Dem möchte ich vor dem Hintergrund des einführend aufgespannten theoretischen Hintergrundes in einem Dreischritt der Diskussion nachgehen: 1. Fleißiges Auswendiglernen und meritokratisches Versprechen, 2. Zum-Vorbild-Werden als vermeintliche Verkehrung schulischer Machtassymmetrien und 3. Loben im Kontext schulischer hegemonialer Mikropraktiken.

Fleißiges Auswendiglernen und meritokratisches Versprechen

In der Szene berichtet Shire, dass sie sich angestrengt habe, eine schulische Aufgabenstellung zu bewältigen. Diese Anstrengung habe zum Gelingen geführt. Sowohl Gelingen als auch ihre Anstrengung seien von der Lehrerin gesehen und als solche (an-)erkannt worden. Erzählt wird eine Erfolgsgeschichte, in der – nicht zuletzt durch die institutionell vermittelte Autorität der Lehrerin (vgl. Audehm/Niggemann 2022: 342) – der »Glaube an das *meritokratische Prinzip*« (Brake/Büchner 2012: 47f.) aufgerufen wird. Durch Shires Erfolgsgeschichte, aus der sie vor dem Hintergrund ihrer biografischen Konstruktionen durchaus bestärkt hervorgeht, wird deutlich, dass es mit viel Anstrengung zu schaffen sei. Und damit gleichzeitig aber auch, dass es nicht zu schaffen vielleicht daran liegen könnte, nicht (ausreichend) fleißig gewesen zu sein. Damit wird potenziell nicht nur Erfolg, sondern auch Scheitern individualisiert und weniger die strukturelle Ebene bedacht, in der sozial bedingte Ungleichheiten in »vorhandene Fähigkeiten und erbrachte Leistungen umgedeutet werden« (ebd.).

Zum-Vorbild-Werden als vermeintliche Verkehrung schulischer Machtassymmetrien

Im Sinne eines kleinen Schauspiels, in dem Shire angehalten wird, ihre Leistungen noch einmal vor Publikum vorzutragen, wird ihre große Anstrengung positiv sanktioniert. Die Besonderheit der Szenerie erwächst auch daraus, dass Shire zum Vorbild wird für jene, die qua schulischer Organisation vermeintlich näher an der Norm positioniert sind als sie selbst: für die Schüler*innen der »Klasse«, also der in ihrer Normalität unmarkierten Klasse, die den schulischen Gegenentwurf zum »Deutschkursraum« darstellt, wie Shire in ihrer Erzählung aufgreift. Sie berichtet

von einem konkreten Anlass, gelobt zu werden, aber nicht nur in einer Interaktion zwischen der Lehrerin und ihr, sondern vor der »normalen« Klasse, also nicht »nur« der Deutschklasse, wo sie ihre auswendig gelernte Geschichte noch einmal für alle aufsagen muss. Die Erhöhung ihrer Leistung wird durch den räumlichen *Aufstieg* in die Klasse der Deutsch-Könnenden symbolisiert (vgl. Khakpour 2023: 188ff.; Akbaba/Buchner 2023). Dieser Aufstieg ist, wie vermutet werden kann, nur temporärer Art, denn was nicht berichtet wird, ist, dass Shire, nachdem sie den Text aufgesagt hat, wieder in den Deutschkursraum zurückkehrt. Zwar wird die Erfahrung von Shire als bestärkend beschrieben, eine Übersetzung in eine institutionelle Zertifizierung oder strukturelle Gleichstellung mit den Schüler*innen der »normalen Klasse« bleibt aber aus.

Loben im Kontext schulischer hegemonialer Mikropraktiken

»Seht, wie sie gelernt hat.« So gelernt, dass es positive Aufmerksamkeit verdient, in diesem Fall, eine Geschichte auswendig aufzusagen. Die lobenswerte Leistung besteht also nicht darin, in einer Weise sichtbar zu werden, die mit einer selbst *produzierenden*, geschweige denn kritischen Praxis in Verbindung gebracht würde, sondern legitimes Deutsch-Können bestmöglich zu reproduzieren. Das Verhältnis von herrschender Norm oder herrschendem Standard und dem Versuch, diese durch Anstrengung mittels Nachahmung zu erreichen, wurde im Zusammenhang mit dem formalen Bildungssystem ebenso wie darüber hinausgehende anerkennbare Bildungsperspektiven der Kolonialherren in den Kolonien diskutiert. Die Kolonialherren setzten etwa die »englischen Werte« als erstrebenswerte Norm, die es für die Kolonisierten galt zu erreichen, wobei diese niemals gänzlich erreichbar ist: »Die Anerkennung dieser Differenz stellt sich als Herrschaft stabilisierendes Moment heraus, denn das Wissen um den Unterschied zwischen den »wahren« Engländern und denen, die diese lediglich nachahmten, sicherte die Unterdrückung Letzterer« (Castro Varela/Dhawan 2015: 232). Während dieser Differenz auch das Potenzial zu Handlungsmacht und Widerständigkeit inne ist (vgl. Bhabha 2000: 87), sehe ich in der diskutierten Szene eher Shires Anstrengung, anerkennbare Leistung zu erreichen im Vordergrund, in einer Konstellation, in der kaum berücksichtigt wird, welche Interessen die Schüler*innen mitbringen. Stattdessen soll sie zu einer möglichst perfekten Imitation und Reproduktion führen, eine Perfektion, die natürlich nie erreicht werden kann.

Rey Chow beschreibt, dass sie auf einen Test in der *graduate school* ein A bekam mit der Notiz, dass sie einen klaren Schreibstil habe, was der Kolonialerziehung zu verdanken sei; nun wurde sie jemand, »who has learned to use the colonizer's language without apparent confusion and infelicity« (Chow 2014: 36). Damit wird nicht nur der herrschende Standard in der Bewertung des Schreibstils ratifiziert, sondern ihr auch eine bestimmte Subjektposition zugestanden: Nicht nur wird eine Paralle-

le zwischen Klarheit und Kolonialismus hergestellt, sondern auch sie, die Schreiberin, als dessen menschliche Verkörperung positioniert im Kontext eines »coercive mimeticism« (vgl. ebd.), in der bestimmten – ethnisierten – Gruppen ein bestimmtes kollektives Verhalten nahegelegt wird. Darüber hinaus wird eine Aussage über den Unterricht getroffen, wie in dem Beispiel von Shire. Nicht nur ruft die Lehrerin einen Bedeutungshorizont über den Fleiß und die schulisch-organisatorisch vermittelte migrationsgesellschaftliche Positionierung Shires auf, sondern auch über die Effektivität ihres eigenen Unterrichts, der diese Leistung mit hervorbringt, ähnlich wie das Chow für das koloniale Bildungssetting beschreibt. Chow fasst zusammen: »If linguistic clarity may be deemed a positive quality under other circumstances, in this case it was the manifest symptom of successful political and ideological subjugation« (ebd.). Und so kann auch Shires geschilderte Szenerie nicht nur als Bestärkung gelesen werden, selbst wenn dies plausibel scheint. Shire beschreibt die Erfahrung, sich sehr angestrengt und damit Erfolg gehabt zu haben – auch im Kontext der Unterwerfung unter den herrschenden Standard des Deutsch-Könnens. Die erzählte Episode von Shire kann als eine Ratifizierung des herrschenden Standards verstanden werden, im positiven Sinne wird hervorgehoben, dass Shire sich diesem über das Auswendiglernen möglichst getreu annähert.

Fazit

Zunächst habe ich Deutsch-Können als Signifikationspraxis im Kontext hegemonialer Sprach- und Sprechverhältnisse konzipiert. Zentral hierbei ist, dass es sich um keine feststehende, essenzialistisch gedachte Eigenschaft handelt, sondern um das mehr oder weniger umfangliche Zugestehen, legitime*r Sprecher*in zu sein. Dies funktioniert nicht (nur) über drohenden Ausschluss, sondern auch darüber, dass Sprecher*innen die ihnen entgegengebrachten Zuschreibungen als plausibel an- und in ihre Selbstpositionierungen übernehmen und somit ihrer eigenen Unterdrückung zustimmen. Anhand eines empirischen Beispiels habe ich die schulische Praxis des Lobens vor diesem theoretischen Hintergrund diskutiert. Im Spiegel der Erfahrung einer Schülerin wurde gezeigt, dass es sich um eine durchaus ambivalente Praxis handelt. Während die Erfahrung von der Schülerin als eine bestärkende, positive beschrieben wird, kann aus der erzählten Ansprache durch die Lehrerin sowie der erzählten Praxis der räumlichen Sortierung auch die Verknüpfung mit der Regulation von Zugehörigkeit gesehen werden. Deutsch-Können wird performativ hervorgebracht zum floating signifier, der zeigt, dass Räume sich öffnen, wo fleißig gelernt und gelegentlich gelobt wird. Das Lob wird zum Türsteher des Zugangs zur temporär weniger fraglosen Anwesenheit in der Schule. Dies wird in der Gleichzeitigkeit deutlich, dass Shire in der Klasse der Nicht-Deutsch-Könnner*innen beschult wird, aber aufgrund ihres fleißigen Nachahmens von Deutsch-Können in die »nor-

male« Klasse als Vorzeigesubjekt geführt wird. Gelobt zu werden, beschreibt sie als bestärkende Erfahrung, gleichzeitig kann jedoch die beschriebene Praxis des Lebens vor dem Hintergrund der Produktion »fleißiger«, also nicht hinterfragender und reproduzierender Schüler*innensubjekte gesehen werden. Nicht zuletzt sei auf die institutionelle Hervorbringung der diskutierten Szene verwiesen: Als legitime*r Deutsch-Köner*in zu gelten und damit eher fraglos legitim anwesend in der Schule zu sein, ist verknüpft mit dem möglichen Erlangen formaler Bildungsabschlüsse, die den Anschein einer neutralen, vergleichbaren Bescheinigung von Leistung erwecken und die Wirkungsweise von Schule verdecken, Ungleichheit zu reproduzieren und meritokratisch verbrämt zu legitimieren.

Literatur

- Anderson, Benedict (1991): *Imagined communities: reflections on the origin and spread of nationalism*, London: Verso.
- Audehm, Kathrin/Niggemann, Jan (2022): »Pädagogische Autorität«, in: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 98(3), S. 337–350.
- Bhabha, Homi K. (2000): *Die Verortung der Kultur*, Tübingen: Stauffenburg.
- Bjegač, Vesna (2020): *Sprache und (Subjekt-)Bildung*, Leverkusen-Opladen: Barbara Budrich.
- Bourdieu, Pierre (2005): *Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches*. 2. Aufl., Wien: New Academic Press.
- Brake, Anna/Büchner, Peter (2012): *Bildung und soziale Ungleichheit: Eine Einführung*, Stuttgart: Kohlhammer.
- Breuer, Franz/Muckel, Petra/Dieris, Barbara (2019): *Reflexive Grounded Theory: Eine Einführung für die Forschungspraxis*. 4. Aufl., Wiesbaden: Springer VS.
- Buchner, Tobias/Akbaba, Yalız (2023). *Rassifizierte Fähigkeitsregime. Eine raumtheoretische Perspektive auf die ›Deutschförderklasse‹*, in: *Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung* 2.
- Busch, Brigitta (2013): *Mehrsprachigkeit*, Stuttgart: UTB.
- Butler, Judith (1997): *Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Castro Varela, Maria do Mar/Dhawan, Nikita (2015): *Postkoloniale Theorie: Eine kritische Einführung*. 2. Aufl., Bielefeld: transcript.
- Castro Varela, Maria do Mar/Khakupour, Natascha/Niggemann, Jan (2023): »Hegemonie bilden. Zugang zu pädagogischen Perspektiven im Anschluss an Antonio Gramsci«, in: Maria do Mar Castro Varela/Natascha Khakupour/Jan Niggemann (Hg.), *Hegemonie bilden. Pädagogische Anschlüsse an Antonio Gramsci*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 9–34.

- Chow, Rey (2014): *Not like a native speaker: on languaging as a postcolonial experience*, New York: Columbia University Press.
- Crehan, Kate A.F. (2016): *Gramsci's common sense: inequality and its narratives*, Durham: Duke University Press.
- DeMauro, Tullio (1991): *Storia linguistica dell'Italia unita*, Bari: Laterza.
- Dirim, İnci (2015): »Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in der schulischen Bildung«, in: Rudolf Leiprecht/Anja Steinbach (Hg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch*, Schwalbach Ts.: Debus Pädagogik, S. 25–48.
- Dirim, İnci (2016): »Sprachverhältnisse«, in: *Handbuch Migrationspädagogik*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 311–325.
- Dirim, İnci/Khakpour, Natascha (2018): »Migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit in der Schule«, in: İnci Dirim/Paul Mecheril (Hg.), *Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 201–226.
- Dirim, İnci/Pokitsch, Doris (2018): »(Neo-)Linguizistische Praxen in der Migrationsgesellschaft und ihre Bedeutung für das Handlungsfeld ›Deutsch als Zweitsprache‹«, in: OBST, *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 93: Phänomen »Mehrsprachigkeit«*. Einstellungen, Ideologien, Positionierungspraktiken, S. 13–32.
- Gramsci, Antonio (1991–2002): *Gefängnishefte. Kritische Ausgabe in 10 Bänden*. Hg. von Klaus Bochmann/Wolfgang-Fritz Haug/Peter Jehle, Hamburg: Argument.
- Hall, Stuart (1997): »Subjects in History: Making Diasporic Identities«, in: Wahneema Lubiano (Hg.), *The House That Race Built*, New York: Vintage Books, S. 289–299.
- Hom, Stephanie Malia (2013): »On the Origins of Making Italy: Massimo D'Azeglio and ›Fatta l'Italia, bisogna fare gli Italiani‹«, in: *Italian Culture* 31(1), S. 1–16, <https://doi.org/10.1179/0161462212Z.0000000012>.
- Ives, Peter (2009): »Global English, Hegemony and Education: Lessons from Gramsci«, in: *Educational Philosophy and Theory* 41(6), S. 661–683, <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2008.00498.x>.
- Jhally, Sut/Hall, Stuart (1997): *Race: the Floating Signifier*, Northampton, MA: Media Education Foundation.
- Karakayalı, Juliane (Hg.) (2020): *Unterscheiden und Trennen*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Khakpour, Natascha (2021): »Schools as the terrain for struggles over hegemony«, in: Lydia Heidrich/Yasemin Karakaşoğlu/Paul Mecheril/Saphira Shure (Hg.), *Regimes of Belonging – Schools – Migrations: Teaching in (Trans)National Constellations*, Wiesbaden: Springer VS, S. 125–144, <https://doi.org/10.1007/978-3-658-29189-1>.
- Khakpour, Natascha (2023): *Deutsch-Können. Schulisch umkämpftes Artikulationsgeschehen*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

- Khakpour, Natascha/Strasser, Magdalena (2023): »Das (Ver-)Sprechen des Hegemonialen. Sprache(n), Herrschaft und Kritik des Alltagsverstands«, in: Maria do Mar Castro Varela/Natascha Khakpour/Jan Niggemann (Hg.): *Hegemonie bilden. Pädagogische Anschlüsse an Antonio Gramsci*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 267–281.
- Laclau, Ernesto (2013): »Identität und Hegemonie: Die Rolle der Universalität in der Konstitution von politischen Logiken«, in: Judith Butler, Ernesto Laclau und Slavoj Žižek (Hg.), *Kontingenz, Hegemonie, Universalität. Aktuelle Dialoge zur Linken*, Wien: Turia + Kant, S. 57–112.
- Massumi, Mona (2019): *Migration im Schulalter. Systemische Effekte der deutschen Schule und Bewältigungsprozesse migrierter Jugendlicher*, Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang, <https://doi.org/10.3726/b15983>.
- Mecheril, Paul (2003): *Prekäre Verhältnisse: Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit*, Münster/New York: Waxmann.
- Pokitsch, Doris (2022): *Wer spricht? Sprachbezogene Subjektivierungsprozesse in der Schule der Migrationsgesellschaft*, Wiesbaden: Springer VS.
- Schütze, Fritz (1983): »Biographieforschung und narratives Interview«, in: *Neue Praxis* 13(3), S. 283–293.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2007): *Can the subaltern speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation*, Wien: Turia + Kant.
- Wirth, Uwe (2015): »Der Performanzbegriff im Spannungsfeld von Illokution, Iteration und Idexikalität«, in: Uwe Wirth (Hg.), *Performanz: Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 9–60.
- Witzel, Andreas (2000): »The Problem-centered Interview«, in: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 1(1), <https://doi.org/10.17169/fqs-1.1.1132>.

Dolmetschen oder Kultur erklären?

Grenzziehungen und Positionierungen in einer Schulung für ehrenamtliche »Kulturdolmetscher« mit Migrationshintergrund

Fenna La Gro

Einleitung

Wenn Menschen, die kein Deutsch sprechen, in Deutschland grundlegende Rechte wie Sozialleistungen oder eine medizinische Behandlung in Anspruch nehmen wollen, sind sie auf Translation – Übersetzung und Verdolmetschung – angewiesen. Translation wird deshalb auch als Sprachrecht beschrieben (vgl. Dizdar 2021: 151). Die Umsetzung dieses Sprachrechts ist in Deutschland allerdings keinesfalls klar geregelt und oft defizitär: Während bei Gericht und im Asylverfahren Lautsprach-Dolmetscher*innen gestellt werden und die Bezahlung (relativ) einheitlich ist, sieht das beim Rest des lautsprachlichen Dolmetschens in Deutschland meist anders aus.¹ In den deutschsprachigen Translationswissenschaften gibt es verschiedene Versuche, dieses Dolmetschen zu benennen und abzugrenzen, zum Beispiel gegen Simultandolmetschen (als Form) und Konferenzdolmetschen (als Bereich). Es hat sich aber bisher keine einheitliche Benennung durchgesetzt² und es gibt keinen Konsens darüber, was dieses Dolmetschen alles umfasst.³ Ich nutze den Begriff *Dolmetschen im Gemeinwesen*, um all das Dolmetschen zu benennen, das unter anderem im Sozial-, Gesundheits- und Erziehungsbereich stattfindet und auf das es keinen Rechtsanspruch gibt.

-
- 1 Die Situation unterscheidet sich vom Gebärdensprachdolmetschen – für bestimmte Bereiche haben hörbehinderte Menschen in Deutschland einen im Sozialgesetzbuch festgeschriebenen Anspruch auf Verdolmetschung (vgl. Plattner 2021: 91ff.). In diesem Artikel gehe ich nur auf die Situation des Lautsprachdolmetschens ein.
 - 2 Zu den verschiedenen Bezeichnungen, die sich in Literatur und Praxis finden, gehören *Community Interpreting* und *Kommunaldolmetschen* (vgl. Pöllabauer 2021).
 - 3 Besonders die Frage, ob das Gerichtsdolmetschen dazu gezählt wird, wird unterschiedlich beantwortet, Pöchlhacker (2007: 135) zählt es beispielsweise zum Kommunaldolmetschen dazu.

Lange wurden Patient*innen, Eltern von Schüler*innen oder Antragsteller*innen bei Behörden aufgefordert, selbst eine Person, die dolmetscht, zum Termin mitzubringen. Oft dolmetschten Personen, die dafür nicht ausgebildet waren, zum Beispiel zweisprachiges Personal, Bekannte oder Kinder, oder Verständigung war schlicht nicht möglich.⁴ Auch wenn diese Situation weiterhin verbreitet ist, lässt sich in Deutschland die Institutionalisierung dieses Dolmetschens beobachten: Es entstehen immer mehr Vereine und Pools, die Dolmetscher*innen vermitteln. Diese verweisen oft schon in ihren Namen auf mehr oder anderes als nur das Dolmetschen: Man findet zum Beispiel »Sprach- und Integrationsmittler«, »Brückenbauer«, »Integrationslotsen« und »interkulturelle Dolmetscher«. Dazu gehören oft Qualifizierungen und Schulungsveranstaltungen, die absolviert werden müssen, bevor man über den Pool vermittelt wird.

Bei meiner Recherche zur Institutionalisierung des Dolmetschens im Gemeinwesen stoße ich auf einen Pool mit dem Namen »Kulturdolmetscher«. Das Projekt sucht gerade neue »Kulturdolmetscher« und wirbt um Personen mit Migrationshintergrund, die sich durch Teilnahme an einer Schulungsreihe qualifizieren können.

Nachdem ich mit der Koordinatorin des Pools Kontakt aufgenommen habe, lädt diese mich zur Zertifikatsverleihung der frisch ausgebildeten Kulturdolmetscher*innen ein. Dort beobachte ich folgende Szene:

Die Koordinatorin und die andere Frau von der Institution 1 sprechen darüber, dass es anscheinend ab dem ersten Januar dieses Jahres möglich ist, Geld für professionelle Dolmetscher in Institutionen bei [Behörde] zu beantragen. [...] Die Koordinatorin sagt, sie werde den Herrn x dorthin weiterleiten, der würde sowieso immer für unmögliche Sachen anfragen, die von den Kulturdolmetschern nicht zu leisten seien. Die Frau von der Institution 1 sagt, das sei dann wohl eher für Sprachdolmetscher, nicht für Kulturdolmetscher.

Mich verwirrt diese Szene. Habe ich etwas falsch verstanden? Was machen denn die Kulturdolmetscher*innen, wenn sie etwas anderes tun als die Sprachdolmetscher*innen? Geht es bei den Kulturdolmetscher*innen vielleicht gar nicht um das Dolmetschen, und Dolmetschen wird hier nur als Metapher für eine andere Art der Vermittlung verwendet? Was ist die Aufgabe dieser Kulturdolmetscher*innen? Was sollen sie tun? Und was hat das mit dem Migrationshintergrund zu tun, den man für die Tätigkeit haben muss? Mit diesen Fragen beginne ich meine ethnografische Beobachtung an der Schulungsreihe.

4 Kritik daran formuliert zum Beispiel der Bundesverband der Übersetzer und Dolmetscher (BDÜ 2022).

»Kulturdolmetscher« – eine Schulung für ehrenamtliche Dolmetscher*innen mit Migrationshintergrund

Die Schulung, die Voraussetzung dafür ist, über den Pool vermittelt zu werden, besteht aus sieben Einheiten, jeweils dreistündige Abendveranstaltungen, die bedingt durch die Pandemie online als Videokonferenz stattfinden, obwohl sie eigentlich in Präsenz geplant waren. Ich nehme an allen sieben Veranstaltungen beobachtend teil. Im Folgenden zeige ich Aspekte dessen auf, wie Tätigkeit und Anforderungen an die Kulturdolmetscher*innen entworfen werden und wie in der Schulung darauf vorbereitet wird.

Die Frage, was Kulturdolmetscher*innen tun und warum, scheint auch in der Schulung erklärungsbedürftig. In der ersten Abendveranstaltung stellt die Koordinatorin des Pools (K1), die auch die Schulung leitet, das Projekt Kulturdolmetscher vor – mit einer Folie, die fragt »Wofür?«. Dazu schreibe ich im Beobachtungsprotokoll:

Die nächste Folie hat den Titel »Ehrenamtliche ›Kulturdolmetscher‹ – Wofür?«. K1 sagt, dass die Kulturdolmetscher*innen zum Beispiel von Schuldnerberatung und Migrationsberatung angefragt werden. »Die meisten Einrichtungen können sich keine professionellen Dolmetscher leisten. Das ist leider so. Das Ziel ist, dass wir die unterstützen.« Die Kulturdolmetscher*innen würden Integration fördern. Sie sollen vermitteln bei Missverständnissen. Zum Beispiel könnten Konflikte entstehen, weil jemand beim Sprechen gestikuliert, das müsse man dann erklären. Sie gibt ein Beispiel: Eine Person hat einen Termin und die ganze Großfamilie kommt mit. Obwohl es bei dem Termin nur um eine Person aus der Familie geht. Der Berater ist genervt. Er versteht nicht, dass die Entscheidungen für eine Person von der ganzen Familie getroffen werden. Einige Teilnehmer*innen lachen.

Die einleitenden und erklärenden Worte der Koordinatorin eröffnen bereits ein Feld an Aufgaben: Einrichtungen der sozialen Arbeit sollen unterstützt werden. Ein Ziel des Kulturdolmetschens ist Integrationsförderung. Außerdem geht es um Missverständnisse und Konflikte, die durch die Dolmetscher*innen gelöst werden sollen. Diese Konfliktlösung, die hier direkt im Zusammenhang mit dem Ziel der Integration genannt wird, soll durch das Erklären kultureller Unterschiede erreicht werden. Nachdem als Defizit benannt wird, dass es kein Geld für professionelle Dolmetscher*innen gebe, wird als Antwort darauf an die ehrenamtlichen Kulturdolmetscher*innen appelliert. Deren Aufgabe wird dann aber erst einmal nicht als klassisches sprachliches Dolmetschen benannt, sondern als Erklären, Vermitteln, Integrationshilfe – Aufgaben, die man auch der sozialen Arbeit zuordnen könnte. Dass die Kulturdolmetscher*innen nun diese Aufgaben übernehmen sollen, erklärt sich hier stillschweigend über den Bezug auf Kultur: Implizit wird davon ausgegangen,

dass Kulturdolmetscher*innen ein Kulturwissen haben, das es ihnen ermöglicht, bei Missverständnissen zu vermitteln, die mit Kultur zu tun haben, und somit Konflikte zu vermeiden. Das Beispiel, das dann folgt, soll diese problematischen kulturellen Aspekte verdeutlichen: Beschrieben wird das Verhalten eines Klienten einer Beratungsstelle, das als unpassend wahrgenommen werden soll. Dieses habe, wenn man der Logik der Koordinatorin folgt, mit Kultur zu tun, und kann nicht ohne eine dritte, erklärende Partei mit einem bestimmten (Kultur-)Wissen gelöst werden.

Dass es durchaus *auch* um das sprachliche Dolmetschen geht, zeigt ein weiterer Ausschnitt, der eine Situation kurz darauf in der Schulung protokolliert:

Es gehe um das sprachliche Übersetzen und darum, kulturelle Hintergründe zu erklären, sagt K1. Sie sagt: »Ihr seid Brückenbauer«. Das Prinzip sei immer so, dass die Kulturdolmetscher*innen die Fachkräfte unterstützten. »Ihr werdet nicht die Anfrage bekommen, eine Person zu begleiten«. Die Anfragen kämen immer von Professionellen, die verantwortlich sind für die Situation. Das sei natürlich anders, wenn sie »freiwillig« für Freunde übersetzten. Ich finde die Formulierung komisch. Das Ehrenamt ist doch auch freiwillig. Wichtig sei, dass das Kulturdolmetschen ein klarer Rahmen sei. Die Dolmetscher*innen müssten keine Nummer mit der Klientin ziehen und lange Warten.

Hier wird außerdem eine weitere Unterscheidung aufgemacht: Nachdem anfangs in Unterscheidung zu professionellen Dolmetscher*innen das unbezahlte Ehrenamt und dann bestimmte spezielle Aufgaben benannt worden sind, wird das ehrenamtliche Kulturdolmetschen über diesen Pool vom freiwilligen Dolmetschen abgegrenzt, womit hier das nicht-institutionalisierte Dolmetschen für Bekannte gemeint ist. Der Unterschied besteht darin, dass das ehrenamtliche Dolmetschen in einem klaren Rahmen stattfindet, dass man keine anstrengenden Wartezeiten habe und dass man nicht die Personen begleite, die kein oder wenig Deutsch sprechen, sondern auf der Seite der Fachkräfte positioniert wird, die man unterstützt, und die die Hauptverantwortung tragen.

Die Frage, was die Aufgaben und die Rolle derer sind, die mit dem klingenden Namen Kulturdolmetscher*in bezeichnet werden, wird im Laufe der Schulungsreihe immer wieder verhandelt. Teilweise gibt es unterschiedliche Positionen, die von der Koordinatorin und von den Referent*innen, die für Themen wie Interkulturelle Kompetenz oder die Vorstellung von Institutionen des Sozialstaats eingeladen sind, vertreten werden. Das zeigt sich zum Beispiel in folgenden Protokollausschnitten aus der Veranstaltung, in der eine Schulsozialarbeiterin über das Dolmetschen für Eltern in der Schule spricht:

Die Koordinatorin ergänzt zum Vortrag der Schulsozialarbeiterin: »60 bis 70 Prozent der Anfragen haben mit Bildung zu tun.« Manchmal sei das Jugendamt mit

dabei, oft gebe es Sprachschwierigkeiten. Die Rolle der Eltern im Bildungssystem sei oft Thema. Die Schulsozialarbeiterin sagt, das Jugendamt bringe auch oft eigene Dolmetscher mit. Manchmal seien aber auch Kulturdolmetscher nötig. Sie sagt: »Seien Sie kein Dolmetscher« und ich zucke zusammen. Was denn sonst? Sie spezifiziert: also kein Übersetzer. Sondern Kulturdolmetscher. Es gehe darum, die Kultur der Eltern zu erklären. Sie erzählt davon, wie ein rumänischer Vater, dessen Kind sich aggressiv verhalten hatte und der deswegen in die Schule zum Gespräch eingeladen worden war, gesagt habe, die Lehrer dürften das Kind ruhig schlagen. Hier müssten Kulturdolmetscher erklären.

Auch hier werden wieder zwei Aufgaben genannt: erst geht es darum, bei Sprachschwierigkeiten zu vermitteln; das ließe sich klassisch als Dolmetschen beschreiben. Dann geht es um das Kultur erklären, das davon unterschieden wird. Diesmal passiert die Differenzierung zwischen den Dolmetscher*innen, die vom Jugendamt mitgebracht werden, und den Kulturdolmetscher*innen, die anscheinend andere Kompetenzen oder Aufgaben haben. Die Kulturdolmetscher*innen *erklären*, sie übersetzen nicht. Was hier als eine klare Unterscheidung verstanden werden könnte, also einerseits Dolmetschen, zuständig für Sprache, und andererseits Kulturdolmetschen, zuständig für die Erklärung von kulturell spezifischen Verhaltensweisen, wird kurz danach von der Koordinatorin wieder anders formuliert:

»Ihr seid neutrale Vermittler, ihr seid nicht Anwalt der Person, für die ihr übersetzt.«

Hier wird nun von Übersetzung gesprochen, damit scheint sprachliches Dolmetschen gemeint zu sein. Vor allem wird hier aber die Position der Dolmetscher*in verhandelt: Während in der ersten Veranstaltung betont wurde, dass man die Klient*innen nicht begleitet, sondern von Fachkräften oder Institutionen angefragt wird, wird hier das Konzept der Anwaltschaft aufgerufen und gleichzeitig zurückgewiesen.

Eine deutliche Gegenposition zur erklärenden Funktion wird in der letzten Veranstaltung formuliert. Dort sind erfahrene Kulturdolmetscher*innen eingeladen, aus ihrer Praxis zu erzählen und Fragen der Teilnehmer*innen zu beantworten. Eine dieser erfahrenen Kulturdolmetscher*innen, D1_14, wendet sich gegen das »Einmischen«:

D1_14 sagt, dass Auftraggeber der Übersetzung sich teilweise auch beschweren würden, dass Dolmetscher sich einmischten.

Bestimmte Interventionen benennt sie mit dem negativ konnotierten Begriff einmischen, diese gehören für sie scheinbar nicht mehr zu dem, was die Kulturdolmet-

schler*innen tun sollen. Die Koordinatorin nimmt darauf Bezug und benennt den Einwand der Dolmetscherin als eine Position, die einen bestimmten Grund habe:

K1 sagt jetzt, dass D1_14 ja auch professionell dolmetsche, und deshalb diese Position vertrete.

Sie verweist darauf, dass diese Dolmetscherin nicht nur als Kulturdolmetscherin, sondern im Unterschied dazu eben auch »professionell« dolmetsche. Damit wird die Position der Dolmetscherin, die als Gegenposition zum vorher teilweise vertretenen Eingreifen, Bewerten, Erklären gesehen werden kann, höflich disqualifiziert: Sie gilt für das professionelle Dolmetschen, nicht aber für das Kulturdolmetschen.

Insgesamt zeigt sich die Tendenz, dass die Dolmetscher*innen in der Veranstaltung erst einmal auf der Seite bzw. in Nähe der Klient*innen imaginiert werden, wie auch hier (Protokollauschnitt von der letzten Veranstaltung):

Um den professionellen Abstand zu wahren, sollten wir in der Höflichkeitsform bleiben. Denn »Engagement hat Grenzen«, man müsse genauso gut auf sich selber aufpassen wie auf die Leute, die man begleitet.

Auch wenn die Nähe zu den Personen, die kein oder wenig Deutsch sprechen, reduziert werden soll, wird hier doch erst einmal davon ausgegangen, dass die Dolmetscher*innen diese »begleiten«, also stärker auf deren Seite positioniert sind. An dieser Stelle fällt außerdem auf, dass hier wieder die Idee des Begleitens aufgerufen wird – während die gleiche Person, K1, in der ersten Veranstaltung gesagt hatte, man würde als Kulturdolmetscherin eben nicht die Klientin begleiten, sondern von der Fachkraft in der Institution angefragt. Dies zeigt einmal mehr, dass hier nicht immer eine klare Position beibehalten wird, sondern die Rolle und die Aufgaben unterschiedlich benannt werden und nicht abschließend klärbar scheinen.

Die Dolmetscher*innen werden in Nähe der Klient*innen imaginiert, weil davon ausgegangen wird, dass sie diese durch das Begleiten und Dolmetschen unterstützen und dass sie dies sowieso bereits informell tun. Diese imaginierte Nähe wird außerdem mit dem Migrationshintergrund der Dolmetscher*innen verbunden, in dem Zusammenhang wird immer wieder von Kultur als einer Gemeinsamkeit der Dolmetscher*innen mit den Klient*innen gesprochen. Vonseiten der Kursleiter*innen bleibt unhinterfragt, dass die Dolmetscher*innen aufgrund ihrer Kulturzugehörigkeit ein Wissen haben, durch das sie das Verhalten der Klient*innen erklären könnten. Diese Nähe der Dolmetscher*innen zu den Klient*innen scheint aber gefährlich zu sein, und muss nun offenbar reduziert werden – dadurch, dass die Dolmetscher*innen einen »professionellen Abstand« herstellen, dadurch, dass sie nur von Institutionen angefragt werden, dadurch, dass sie nicht gemeinsam mit den Klient*innen warten. Das Problem, auf einer Seite zu stehen, wird nur bei der ei-

nen Seite artikuliert, und zwar, wenn man zu sehr auf der Seite der Klient*innen steht. Es wird hingegen nicht von der Gefahr gesprochen, zu sehr auf der Seite der Institution zu stehen. Dadurch scheint die Institution implizit weniger parteiisch und unproblematischer zu sein. Außerdem werden die Dolmetscher*innen nicht von vornherein auf der Seite der Institutionen positioniert, sondern es lässt sich die Bewegung beobachten, die Dolmetscher*innen diskursiv stärker von den Klient*innen zu distanzieren und in Richtung der Institutionen zu positionieren.

Wie oben schon gezeigt, sollen Kulturdolmetscher*innen zur Integration der Klient*innen beitragen. Aber die Schulung und Tätigkeit als Kulturdolmetscher*in wird auch selbst mit der Idee der Integration verknüpft, wenn die Teilnehmer*innen von der Trainerin (T1_1), die auch Deutschlehrerin ist, als Migrant*innen markiert werden, aber als besonders vorbildliche, da sie ehrenamtlich aktiv sein wollen:

T1_1 erzählt von einer ihrer Deutschschülerinnen, die erzählte, dass in der Community ehrenamtliche Arbeit als etwas Schlechtes angesehen werde. Es komme die Frage, warum jemand, ohne Geld zu verdienen, arbeiten würde. Umso toller sei es, dass die Kulturdolmetscher*innen das machten, gerade wenn man sich dafür rechtfertigen müsse, »wenn es nicht so anerkannt ist in eurer Kultur. In der deutschen Kultur ist es sehr hoch angesehen«.

Einerseits werden die Teilnehmer*innen hier als besonders gut dargestellt, da sie sich gegen die zugeschriebene Abwehr der Gruppe, die hier als Community bezeichnet wird, stellen, und somit vermeintlich deutscher sind als diese. Gleichzeitig verweist aber die Notwendigkeit, noch einmal zu erklären, wie es in der deutschen Kultur sei, die Teilnehmer*innen wieder auf einen Platz außerhalb dessen, was Deutsch ist. Man kann hier außerdem beobachten, wie verallgemeinernd eine Kultur der Migrant*innen imaginiert wird, die sich von der deutschen Kultur unterscheidet.

Es wird auch die soziale und ökonomische Bedeutung des Ehrenamts von der Koordinatorin der Schulung hervorgehoben:

K1 erzählt, dass Kulturdolmetscher sie gebeten haben, ihr ein Schreiben über ihr Engagement auszustellen, das sie für eine Bewerbung nutzen wollten. »Weil es so hoch angesehen ist.« Und T1_1 fügt hinzu: »Das ist in Deutschland was ganz Wichtiges. Zertifikate sind sowieso wichtig. Vielleicht kommt ja auch der Bürgermeister zur Zertifikatsverleihung und es gibt ein Foto in der Zeitung.« Es »bringt euch viele Vorteile«.

Durch den Zusatz »in Deutschland« werden die Teilnehmer*innen hier wiederum als Nicht-Deutsche markiert, denen das Ehrenamt und seine Bedeutung eigentlich fremd ist, und man dies erklären muss. Gleichzeitig werden die Teilnehmer*innen als potenziell Bedürftige dargestellt, die die Vorteile, die das Ehrenamt bringt, brau-

chen. Das Ehrenamt wird hier als nützlich inszeniert – der Nutzen ist aber nicht monetär, sondern kommt in Form von Zertifikaten und Prestige. Das Ehrenamt nutzt durch diese Zuschreibung nicht nur denen, die kein Deutsch sprechen, oder den Institutionen, die kein Geld haben, um Dolmetscher*innen zu bezahlen, sondern auch den Kulturdolmetscher*innen selbst.

Die Politik des Dolmetschens – Translation und Grenzziehung

Die Translationswissenschaftlerin Dilek Dizdar argumentiert, dass Translation nicht nur Grenzen überwindet, oder »Brücken baut«⁵, sondern immer erst die Unterschiedlichkeit mit herstellt, die dann überwunden werden muss. Translation ist also immer auch eine Praxis der Grenzziehung. Dizdar spricht sich außerdem dafür aus, das Verständnis von Translation auf Situation und Kontext auszuweiten und dass Aspekte von Kultur, Macht und Sozialität in Translation immer eine Rolle spielen und mit betrachtet werden müssen. Dies alles ist nach Dizdar Teil einer Politik der Translation (Dizdar 2020).

Dizdar zeichnet nach, wie Dolmetschen und Übersetzen immer auch mit daran beteiligt ist, Sprachen voneinander abzugrenzen und dolmetsch- oder übersetzbare Einheiten mit zu schaffen. Sie zeigt am Beispiel von Asylbehörden, wie zuerst homogenisiert werden muss, um übersetzen oder dolmetschen zu können:

»Translationen in dem hier beschriebenen Kontext (und in behördlichen Kontexten allgemein) erfordern eine Eindeutigkeit von sprachlicher Zugehörigkeit und konstruieren so Sprecheridentitäten. Während Heterogenität und Individualität die Behörden mit Problemen konfrontieren, die sie kaum bewältigen können, wird durch die Homogenisierung und Verallgemeinerung Translation erst praktikabel.« (ebd.: 69)

Wenn Dolmetscher*innen daran beteiligt sind, die Gesprächspartner*innen als einer bestimmten (Sprach-)Gruppe zugehörig zu konstruieren, so wie die Behörde (oder eine andere Institution) sie braucht, damit sie übersetzbar sind, kann man die Dolmetschausbildung befragen, wie dort abgeschlossene Einheiten aufgerufen und vorausgesetzt und somit Grenzziehungen vollführt werden. Außerdem ist es von Interesse, ob die Grenzziehungen hinterfragt werden. Vor dem Hintergrund des oben besprochenen Materials lassen sich einige Aspekte herausstellen:

In der in diesem Text vorgestellten Schulung scheint die vorherrschende Differenzierungskategorie nicht Sprache zu sein, sondern vielmehr Kultur. Auch wenn

5 Das Narrativ der Brückenbauer*innen findet sich in vielen Schulungen für Dolmetscher*innen (vgl. ausführlich Dizdar 2020: 61).

beides in der Schulung oft zusammenfällt, ist doch bemerkenswert, dass Sprache weniger explizit Thema ist und Kultur schon in der Bezeichnung besonders betont wird. Interessant ist hier, wie von Kultur gesprochen wird, nämlich vor allem in einer national-kulturellen Idee von abgrenzbaren Kulturen, die man kennen und also erklären kann, aber immer wieder auch verallgemeinernd von einer Kultur der Migrant*innen, die sich von der deutschen Kultur unterscheidet. Als Variation kommt es auch vor, dass von der europäischen Kultur im Gegensatz zur Kultur der Migrant*innen gesprochen wird. Die Konstruktion der Aufgabe bzw. Aufgaben der Kulturdolmetscher*innen spielt sich an den so gezogenen Grenzen ab: Erklären, vermitteln, aufklären bei kulturellen Missverständnissen, den Klient*innen das deutsche System näherbringen, das kulturell bedingte Verhalten der Klient*innen gegenüber den Institutionen erklären, die Klient*innen begleiten, aber sich gleichzeitig distanzieren und nicht zu viel Nähe erlauben. Durch diese Formen der kulturellen Grenzziehung werden die Situationen, in denen die Kulturdolmetscher*innen eingesetzt werden, zu Fällen von kultureller Differenz, die meistens problematisch ist, so bei kulturbedingten Missverständnissen oder scheinbarem Fehlverhalten, das sich kulturell erklären lässt. Die von mir beforschte Institution scheint dabei kein Einzelfall zu sein, denn die Dolmetschwissenschaftlerin Şebnem Bahadır formuliert allgemeiner in Bezug auf die Situation des Dolmetschens im Gemeinwesen in Deutschland:

»Die Hervorhebung von Kultur verweist [...] auf einen migrationspolitischen Diskurs, der DIE Kultur von Migrantinnen als ein essentialistisches, abgrenzbares, somit (er)fassbares Charakteristikum in den Vordergrund rückt und damit gern Kulturalisierungen und sogenannte Kulturstandards oder Kulturmerkmale als pseudowissenschaftliche Identifikationsschemata legitimiert. So gehen viele Projekte, ganz im Sinne der bundesdeutschen Migrations-/Integrationspolitik, von einer eher nativistischen Vorstellung von Kulturkompetenz und interkultureller Kommunikationskompetenz aus. Die Behauptung, alle Migrantinnen seien potentielle Mittlerinnen und durch ihre Mehrsprachigkeit und Multikulturalität die idealen Mittlerinnen, wird als Grundlage eines ressourcenorientierten Ansatzes propagiert.« (Bahadır 2021: 163)

Nicht nur die »Überzeugung, Translation diene zur Überbrückung vorhandener Grenzen, verstellt den Blick auf ihre Beteiligung an Grenzziehungsprozessen« (Dizdar 2020: 71), sondern die Hervorhebung von bestimmten Unterscheidungen, wie hier anhand von Kultur, kann auch den Blick auf andere Problemlagen und Zusammenhänge verstellen: Wenn das Problem als ein kulturelles entworfen wird, muss man sich vielleicht weniger mit Armut und Rassismus beschäftigen. Wenn Kulturdolmetscher*innen das Problem wegerklären können, muss man keine weiterführenden Gelder und Angebote wie zum Beispiel sozialpädagogische

Betreuung mobilisieren. Auch Konflikte und potenzielle Widerständigkeiten können so vermieden werden. Wenn ehrenamtliche Kulturdolmetscher*innen diese Aufgabe am besten übernehmen können, da sie über ein natürliches Kulturwissen verfügen, muss man keine professionellen Dolmetscher*innen bezahlen. In dieser Weise scheint es, dass durch die spezifische Konstruktion der Aufgaben der Kulturdolmetscher*innen eine bestimmte Differenz von Kulturen mit etabliert wird, für die gleichzeitig eine Lösung, nämlich das Erklären, Vermitteln, Brückenbauen angeboten wird.

Da die Dolmetscher*innen nur von Institutionen angefragt werden können, sind sie stärker als im erzählten Vorher oder Sonst (nämlich dem freiwilligen, informellen Dolmetschen) aufseiten der Institutionen positioniert. Andererseits werden die Dolmetscher*innen durch die zugeschriebene Kulturzugehörigkeit auf einen Platz außerhalb des imaginierten deutschen Inneren verwiesen und eine natürliche Nähe oder Gemeinsamkeit mit den Klient*innen aufgerufen.

Es ist gleichzeitig wichtig zu betonen, dass das, was als Position der Kulturdolmetscher*innen entworfen wird, nicht abgeschlossen ist, sondern sich in Aushandlung befindet und verschiedene Akteur*innen in der Schulung oder auch eine Person zu verschiedenen Zeitpunkten in der Schulung unterschiedliche Dinge dazu sagen und sich teils widersprechen. Das selbst verweist auf die Komplexität des Aufgabenfeldes und der Rollenkonstruktion, aber auch auf eine gewisse verbleibende Offenheit, die nicht abschließend geklärt werden kann und somit unterschiedliche Interpretationen und Ausgestaltungen ermöglicht.

Dass das ehrenamtliche Engagement mit dem Einsatz von Migrant*innen als Dolmetscher*innen zusammenfällt, da nur diese das unabdingbare Kulturwissen und die Nähe zu den Klient*innen quasi natürlich mitbringen, wirft die Frage auf, wie das Ehrenamt mit dem Migrationshintergrund zusammenhängt. Şebnem Bahadır verdeutlicht dieses Problem in ihrer Skizze zur aktuellen Situation des Dolmetschens im öffentlichen Raum mit der Idee der Bringschuld. Bahadır beschreibt, wie die Idee einer Bringschuld der Migrant*innen gegenüber der Aufnahmegesellschaft beschworen wird, wodurch besonders die, die sich als gut Integrierte zeigen wollen oder müssen, die moralische Verpflichtung fühlen, etwas zurückzugeben. Diese Idee wird nun auch dafür mobilisiert, das ehrenamtliche Dolmetschen zu legitimieren, bei dem es aufgrund der hohen Anforderungen erst einmal verwunderlich scheinen könnte, dass es ehrenamtlich getan werden soll und man auch fragen kann, wer warum bereit ist, diese Tätigkeit ohne angemessene Bezahlung auszuführen (Bahadır 2021).⁶

6 Nicht alle Pools, die ehrenamtliche Dolmetscher*innen vermitteln, vermitteln explizit Dolmetscher*innen mit Migrationshintergrund. Bei dem von mir beobachteten Pool ist das allerdings der Fall, die Zugangsvoraussetzung für die Teilnahme an der Schulung ist ein Migrationshintergrund und es wurde deutlich, dass der Bezug auf diesen Migrationshintergrund

Bahadır reflektiert in dem 2021 erschienen Artikel ihre Erfahrung im Projekt Sprach- und Integrationsmittler (»SprInt«) – dabei handelt es sich zwar nicht um ehrenamtliches Dolmetschen, allerdings nach Bahadır um ein nur teilweise professionalisiertes Dolmetschen unter schlechten Bedingungen.⁷ Die Konstellationen, die sie dafür in Bezug auf Rolle und Aufgaben beschreibt, sind ähnliche wie die, die ich in der Kulturdolmetscher-Schulung vorgefunden habe. Sie spricht von »Rollenüberfrachtung und Überforderung« (ebd.: 166) der Dolmetscher*innen:

»Die im Tätigkeitsprofil vorgesehene Funktion der ›Integrationsassistenten‹ [...] wird oft nur einseitig in Richtung migrantischer Klientin/Patientin ausgeführt: Die SprInt sind meist sehr bemüht darum, die Migrantin zu informieren, vorzubereiten, zu integrieren, also der Fachkraft, der Aufnahmegesellschaft ›näher‹ zu bringen. Als wäre Dolmetschen nicht anstrengend genug, aber als Integrationsmotor agieren zu müssen/wollen ist noch um einiges anstrengender, verantwortungsvoller und belastender. Der Motor soll die Noch-nicht-Integrierten darin unterstützen, ihren Integrationsprozess zu beschleunigen und auch zu einem Erfolg zu machen. Deswegen ist es den SprInt oft ein Bedürfnis, ihre Aufgabe ›Missverständnisse‹ zu vermeiden oder aus dem Weg zu räumen, also ›aufzuklären‹ als besonders vorrangig hinzustellen. Vordergründig geht es dabei immer um Erklärungen und Erläuterungen von kulturellen Aspekten und kulturspezifischen Handlungs-, Sprech- und Denkweisen (eben um diese ominöse Kulturmittlung, die sie von den ›anderen‹ Dolmetscherinnen unterscheiden soll). SprInt werden gern als kulturelle Brücken inszeniert – und sie inszenieren sich auch gern selbst als Brückenbauer [...].« (ebd.: 166f.)

Die frappierende Ähnlichkeit zu den Positionierungen und Rollenbeschreibungen der Dolmetscher*innen in meinem Material ist ein Indiz dafür, dass der Diskurs um Integration und die Positionierung der Dolmetscher*innen als *Migrationsandere* (Mecheril et al. 2010: 17) hier fundamental dafür sind, wie die Aufgaben der Dolmetscher*innen entworfen werden.

Durch den Bezug auf Kultur und die Positionierung der Dolmetscher*innen aufseiten der Klient*innen, aber mit dem Ideal der Distanzierung von diesen, wird es zur Aufgabe der Dolmetscher*innen im Gemeinwesen gemacht, »das Problem der sprachlichen und politischen Ohnmacht der Migrantin zu lösen« (Bahadır 2021: 171), während das Problem eigentlich die gesellschaftlichen Machtverhältnisse sind, die sich zum Beispiel in Rassismus, Armut und Ausschluss manifestieren. Für die

in der Schulung immer wieder eine Rolle spielt, also für diese Dolmetschausbildung konstitutiv zu sein scheint. Inwiefern die Positionierung von Dolmetscher*innen ohne Erfordernis eines Migrationshintergrunds anders verläuft, bleibt zu untersuchen.

7 »[...] ihr Einsatz ist und bleibt aber im Verhältnis zum Umfang und zum Anspruch der Qualifizierung (18-monatige Vollzeitqualifizierung mit drei Praktika und vier Wochen Dolmetschertraining) eine schlecht bezahlte und wenig gewürdigte Tätigkeit« (Bahadır 2021: 166).

Erfüllung dieser eigentlich unmöglichen Aufgabe, ein gesellschaftliches Problem durch individuelles Handeln aufzulösen, wird in der Schulung das Erklären, Vermitteln, Anpassen vorgeschlagen, und die Aufgabe wird als eine konstruiert, die besonders gut von Migrant*innen, durch ihre kulturelle Gemeinsamkeit mit den zu integrierenden Klient*innen, erfüllt werden kann.

Literatur

- Bahadır, Şebnem (2021): »Dolmetschen für Gleichbehandlung und Teilhabe – aber bitte möglichst umsonst! oder: Am Anfang war die Bringschuld – Dolmetschen im öffentlichen Raum in Deutschland«, in: Sonja Pöllabauer/Mira Kadrić (Hg.), *Entwicklungslinien des Dolmetschens im soziokulturellen Kontext. Translationskultur(en) im DACH-Raum*, Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 161–183.
- BDÜ, Bundesverband der Dolmetscher und Übersetzer (2022): *Dolmetschen im Gesundheits- und Gemeinwesen. Dolmetschen bei Behörden, religiösen Einrichtungen, im Gesundheitswesen*, <https://nord.bdue.de/ueber-die-berufe/dolmetschen-im-gemeinwesen/> (zugegriffen 29.04.2022).
- Dizdar, Dilek (2020): »Translation und Grenze. Versuch einer translationswissenschaftlichen Neufiktion«, in: Nicolas Engel/Stefan Köngeter (Hg.): *Übersetzung: Über die Möglichkeit, Pädagogik anders zu denken*, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 57–74.
- Dizdar, Dilek (2021): »Translation als Katalysator von Humandifferenzierung. Eine translationswissenschaftliche Bestandsaufnahme«, in: Dilek Dizdar/Stefan Hirschauer/Johannes Paulmann/Gabriele Schabacher (Hg.), *Humandifferenzierung*, Velbrück Wissenschaft, S. 133–159.
- Mecheril, Paul/Castro Varela, María do Mar/Dirim, İnci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus (2010): *Migrationspädagogik*, Weinheim, Basel: Beltz.
- Plattner, Judith (2021): »Entwicklungslinien des Dolmetschens im soziokulturellen Kontext: Translationskultur(en) im DACH-Raum«, in: Sonja Pöllabauer/Mira Kadrić (Hg.), *Entwicklungslinien des Dolmetschens im soziokulturellen Kontext. Translationskultur(en) im DACH-Raum*, Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 77–109.
- Pöchhacker, Franz (2007): *Dolmetschen. Konzeptuelle Grundlagen und deskriptive Untersuchungen*. Tübingen: Stauffenburg Verlag Brigitte Narr.
- Pöllabauer, Sonja (2021): »Einleitung: Berufssoziologische Dimensionen einer Translationskultur«, in: Sonja Pöllabauer/Mira Kadrić (Hg.), *Entwicklungslinien des Dolmetschens im soziokulturellen Kontext. Translationskultur(en) im DACH-Raum*, Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 9–27.

Sprachliche Perfektion als Norm professionellen Handelns

Ioanna Lialiou, Carolin Rotter und Nicolle Pfaff

Einleitung

Im bundesdeutschen Zusammenhang gilt der Erwerb der deutschen Sprache sowohl in integrationspolitischen als auch in wissenschaftlichen Zusammenhängen als zentrale Integrationsanforderung (vgl. kritisch dazu Dirim/Mecheril 2017) und als Notwendigkeit für berufliche wie soziale Teilhabe (z.B. Esser 2006). Diese Betrachtungsweise steht im Kontext des nationalen Gründungsmythos der Einsprachigkeit und zugleich im Widerspruch zur lebensweltlichen Mehrsprachigkeit in Migrationsgesellschaften (vgl. Stevenson 2011). Sprachbezogene Homogenitätsunterstellungen und Integrationsforderungen wirken dabei auf unterschiedlichen Ebenen. In Form von Integrationsdispositiven kennzeichnen sie diskursive Wissensordnungen und stabilisieren Zugehörigkeitsordnungen (vgl. Mecheril 2003). Sie prägen institutionelle Strukturen, etwa der Schule (vgl. Gogolin 1994), am Arbeitsmarkt (vgl. Natarajan 2019) und in Bildungssettings für neu Zugewanderte, die sich explizit an Sprachvermittlung orientieren (vgl. z.B. Elle 2016). Zugleich wirken sie als Integrationsanforderung und Handlungszwang für minorisierte Menschen – auch unabhängig von ihren tatsächlichen sprachlichen Fähigkeiten (vgl. Thoma 2021).

Vor diesem Hintergrund untersuchen wir in diesem Beitrag aus professionalisierungstheoretischer und linguizismuskritischer Perspektive, welche Erfahrungen erfahrene, qualifizierte Lehrkräfte machen, die als Geflüchtete über aktuelle sogenannte Qualifizierungsprogramme in die deutsche Schule einmünden. Auf der Basis dokumentarischer Analysen narrativer Interviews mit Teilnehmenden eines universitären Zertifizierungskurses nehmen wir die Bedeutung des Erwerbs der deutschen Sprache im Rahmen von Professionalisierungsanforderungen in den Blick, die durch den Wechsel zwischen nationalstaatlich verankerten Schulsystemen bestehen. Hierfür zeichnet der Beitrag zunächst nach, wie Sprache in der schulbezogenen erziehungswissenschaftlichen Professionalisierungsforschung thematisch wird und konfrontieren diese mit Befunden aus Forschung zu Spra-

che im Kontext der Schule und zur Linguizismuskritik (1), bevor im Weiteren method(-olog-)ische Prämissen der dargestellten Befunde (2) und ausgewählte Rekonstruktionen vorgestellt werden (3). Insgesamt dokumentiert sich dabei eine deutliche Dominanz des Spracherwerbs des Deutschen in der Selbstkonstruktion der Befragten als angehende Lehrkräfte in der deutschen Schule. Diese ist zugleich bedeutsam für die (Selbst-)Positionierung der Professionellen im Feld der Schule wie für die Gestaltung von Professionalisierungsprozessen im Kontext von Migration. Mit der Darstellung dieser Befunde bestätigt der Beitrag die hohe Relevanz sprachbezogener Zugehörigkeitsordnungen und liefert Einsichten für Professionalisierung und ihre Erforschung.

Monolinguale Selbstverständlichkeiten und »Native Speakerism« in der erziehungswissenschaftlichen Professionsforschung

Im schulpädagogischen Diskurs wird Sprache in zweierlei Hinsicht explizit zum Gegenstand von Theorie und empirischer Forschung: als »Medium des Unterrichts« mit Blick auf die Struktur(-ierung) und Gestaltung von Unterrichtsgesprächen sowie als »Gegenstand des Unterrichts« (Felder 2006: 42). Die Untersuchung von Sprache als Medium der unterrichtlichen Prozessierung von Lehr-Lernabläufen im Sinne unterrichtlicher Kommunikation und Interaktion ist ein bereits seit Jahrzehnten etabliertes Forschungsfeld (vgl. zusammenfassend Lüders 2014). Im Fokus steht hier das lehrer*innenzentrierte Unterrichtsgespräch, das nach wie vor die Gestaltung der unterrichtlichen Interaktion dominiert und eine spezifische Struktur im Unterschied zu Alltagsgesprächen aufweist, die die »Machtposition« (Flader 1977: 123) der Lehrpersonen verdeutlicht. Sprache als Gegenstand des Unterrichts in Form der Sprachförderung adressierte lange Zeit vorrangig Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache und wurde vor allem als Aufgabe von speziell dafür ausgebildeten Förderkräften verstanden. Mittlerweile richtet sich die Forderung nach Sprachbildung und sprachsensiblen Fachunterricht nun an alle Lehrkräfte (vgl. Gogolin/Lange 2011; Rost-Roth/Mengele 2017). Der Erwerb bildungssprachlicher Fähigkeiten erfolgt allerdings häufig in Form eines »heimlichen Lehrplans« (Morek/Heller 2012: 78). Das heißt, die Schüler*innen werden in der unterrichtlichen Interaktion durch die mündlich verwendete Sprache der Lehrkräfte und durch die schriftlich fixierten Arbeitsmaterialien (Texte in Schulbüchern, Arbeitsblätter etc.) implizit mit schulsprachlichen Normen der Bildungssprache konfrontiert (vgl. Kleinschmidt 2017: 117), wobei damit nicht selten die implizite Erwartung einhergeht, dass eine Kenntnis und Umsetzung dieser Normen bereits mit in den schulischen Kontext gebracht werden und infolgedessen auch eine explizite Vermittlung ausbleibt.

Mit dem theoretischen Konzept des monolingualen Habitus (vgl. Gogolin 1994) wird darauf aufmerksam gemacht, dass Vorannahmen einer Einsprachig-

keit der Schüler*innen im Zuge der Bildung des Nationalstaates entstanden sind und bis heute mit der Vorstellung gleicher kultureller Erfahrungen der Schüler*innenschaft einhergehen (vgl. Gogolin/Kroon 2000: 8). Die Erwartung einer einsprachigen Schüler*innenschaft einerseits und die Ausblendung der sprachlichen Vielfalt der Schüler*innen andererseits führen zur Abwertung bestimmter Sprachen und Sprechweisen. Sprache wird vor dem Hintergrund der Monolingualität der deutschsprachigen Schule zum Risikofaktor und Kriterium für Erfolg oder Misserfolg (vgl. Dirim/Khakupour 2018: 203; Khakupour 2022: 15). In der kritischen Migrationspädagogik werden diese Mechanismen als Fortwirken postkolonialer Machtverhältnisse, Logiken und Legitimationsfiguren beschrieben (vgl. Thoma/Knappik 2015; Dirim 2013). Forschungen aus diesem Feld machen auch darauf aufmerksam, dass Sprache als machtvoller Mechanismus der (Re-)Produktion von natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit und damit verbundener Ordnungen wirksam ist (vgl. Dirim/Mecheril 2017). Mehrsprachigkeit, sprachliche Varietäten, aber auch Mischformen und Akzentuierungen werden in erster Linie als Ausdruck deprivilegierter Positionen und geringerer Chancen gefasst und aus einer solchen Perspektive analysiert (vgl. Mecheril/Quehl 2015; Stošić 2017).

Diese Benachteiligung und Klassifizierung in einer sozialen Rangordnung aufgrund einer bestimmten Sprache oder Art und Weise, wie die Sprache verwendet wird, kann als Linguizismus und somit als »eine spezielle Form des Rassismus« verstanden werden (Dirim 2010: 91f.). Der Begriff Linguizismus wurde aus der englischsprachigen Literatur übernommen und verweist wie Sexismus, Klassismus, Rassismus oder andere -ismen auf ein als personen- oder gruppenspezifisch konstruiertes Merkmal, das als diskriminierende Differenzkategorie fungiert (vgl. Rösch 2019: 179). Um die historischen Erscheinungsformen des Linguizismus von aktuellen Phänomenen zu differenzieren, wird zwischen Linguizismus und Neolinguizismus unterschieden (vgl. Dirim 2010; Dean 2020). Dirim (2010: 96) betont, dass der Neolinguizismus im Unterschied zu historischen, rechtlich regulierten sprachbezogenen Diskriminierungen in impliziten, subtileren Formen auftritt, die Ausgrenzung und Unterdrückung verschleiern.

Mit Blick auf Schule und Lehrkräftebildung verweisen linguizismuskritische Perspektiven auf das im Kontext des English Language Teaching (ELT) entwickelte Konzept des »Native Speakerism«. Nach Holliday (2005) handelt es sich dabei um eine neorassistische Ideologie, wonach »native speakers« die besten im Sinne der einzig legitimen Lehrkräfte für die englische Sprache seien. Die angenommene Überlegenheit von »native speakers« gegenüber »non-native speakers« wird dabei nicht nur mit sprachlichen Fähigkeiten begründet, sondern vor allem mit einer superioren westlichen Kultur verbunden mit modern-westlichen Vermittlungsmethoden, die diese Lehrkräfte repräsentierten. Die Annahmen von sprachlicher Perfektion und kulturellen Überlegenheit führen diskursiv zur Legitimation einer Hierarchie innerhalb der Lehrkräfte (siehe dazu auch Bonfiglio 2010).

In den letzten Jahren wird Native Speakerism auch im deutschsprachigen Diskurs problematisiert. In einer österreichischen Untersuchung wurde festgestellt, dass sprachliche Abweichungen in der Ausbildung von Pädagog*innen nicht gleichwertig wahrgenommen werden, je nachdem, ob sie als dialektal oder migrationsbedingt gelten. Erstere werden oft als vorübergehende und vernachlässigbare Probleme betrachtet. Fehler, die migrationsbedingt mehrsprachige Studierende machen, werden hingegen mit Blick auf eine fehlende berufliche Eignung gewertet (vgl. Knappik/Dirim 2013: S. 23; vgl. Dirim 2016, Springsits 2015; Knappik 2016). Mit dem Konstrukt des Native Speakers wird Sprache auch dazu genutzt, Ausschlüsse am Arbeitsmarkt zu legitimieren (vgl. Khakpour 2016: 216). Zugleich werden Lehrkräfte im Lehrer*innenzimmer mit Vorwürfen mangelnder Sprachkompetenz im Deutschen, mit Sprachhierarchien und Adressierungen aufgrund eines Akzents konfrontiert (vgl. Fereidooni 2019: 200). Im Kontrast zu diesen Befunden stehen bildungspolitische, aber auch professionalisierungstheoretische Thematisierungen, die unter anderem in mehrsprachigen Lehrkräften eine Ressource für die Professionalisierung sehen (Rotter 2012). Arbeiten zum Thema entwerfen diese als Rollenvorbild, Institutionen sprachlicher Förderung oder Brückenbauer*innen (ebd.: 205f.). Panagiotopoulou und Rosen (2017) betonen in diesem Zusammenhang die Unterscheidung zwischen Ressourcen und Qualifikationen im Professionalisierungsprozess und verweisen auf die Notwendigkeit hochschuldidaktischer Konzepte zu deren Entwicklung.

Trotz dieser jüngeren Thematisierung der Bedeutung von Sprache im Prozess der Professionalisierung angehender Lehrkräfte ist die insgesamt geringe Beachtung sprachbezogener Kompetenzen im Diskurs der Professions- und Lehrer*innenbildungsforschung erstaunlich. So werden sprachbezogene Kompetenzen im Modell der pädagogischen Handlungskompetenz von Kunter et al. (2011) weder im Sinne der Gestaltung eines sprachsensiblen Fachunterrichts noch in einer Sensibilisierung für sprachliche Normen explizit ausgewiesen. Auch in strukturtheoretischen Perspektiven auf den Lehrberuf werden Fragen der Sprachverwendung von Lehrkräften nicht aufgeworfen. Damit bleibt die Norm der sprachlichen Perfektion für Lehrkräfte in professionstheoretischen Diskursen implizit und wird unhinterfragt reproduziert.

Begleitforschung zum Programm Lehrkräfte Plus

Die Einmündung von Lehrer*innen, die außerhalb Deutschlands qualifiziert wurden und die deutsche Sprache erst mit der Migration nach Deutschland erlernen, wird bislang kaum zum Thema (Sprung 2020). Der nationale Selbstentwurf der deutschen Schule, bestehende Hürden in der Anerkennung entsprechender Qualifikationen und die Strukturmerkmale von Lehrer*innenprofessionalisierung und

Beamtentum erschweren den Zugang in das deutsche Schulsystem für zugewanderte Lehrkräfte. Zertifikatskurse zur sprachlichen und fachlichen Qualifizierung von neu zugewanderten Menschen, die in ihren Herkunftsländern als Lehrkräfte gearbeitet haben, wurden an Universitäten in Deutschland und Österreich erst im Jahr 2016 eingerichtet (vgl. Wojciechowicz/Niesta Kayser/Vock 2020). Erfahrungen dieser Lehrkräfte in ihrem Professionalisierungsprozess im Schulsystem des Einwanderungslandes sind bislang erst eingeschränkt zum Gegenstand empirischer Forschung geworden. Der Beitrag fragt danach, mit welchen Barrieren sich migrierte Lehrkräfte in ihrem Einstieg in das deutsche Schulsystem konfrontiert sehen und wie Professionalisierungsprozesse für diese Lehrkräfte gestaltet werden müssen.

Das vorgestellte Datenmaterial wurde im Rahmen des Programms Lehrkräfte Plus an einer Universität in NRW erhoben. Das Programm Lehrkräfte Plus ist ein einjähriges Qualifizierungsprogramm, das sich an geflüchtete Lehrkräfte richtet, die bereits einen Studienabschluss im Lehramt erworben haben sowie über mehrjährige Berufserfahrung an Schulen verfügen. Das Programm zielt auf die Erweiterung fachlicher, fachdidaktischer, sprachlicher und überfachlich-methodischer Kompetenzen im Rahmen von universitären Veranstaltungen und schulischen Praxisphasen. Die realisierte explorative Begleitforschung zielt auf die Erfassung der Erfahrungen der Kursteilnehmenden an der Universität und in der Schulpraxis ab. Im Zentrum steht die Frage, welche Erfahrungen die Lehrkräfte in der Einmündung in ein unbekanntes nationalstaatliches Bildungssystem machen und wie sie mit den damit verbundenen Herausforderungen umgehen. Die Einmündung in den Lehrberuf im Einwanderungsland wird dabei konzeptionell als Professionalisierungsanforderung gefasst.

Konsens herrscht im professionstheoretischen Diskurs hinsichtlich der Bedeutung impliziten Wissens, das als zentral für die berufliche Handlungspraxis von Lehrkräften gilt (vgl. Combe/Kolbe 2008). Lehrkräfte greifen demnach in ihrer professionellen Praxis auf bestehendes handlungsleitendes Wissen zurück. Für die empirische Rekonstruktion der Erfahrungen von Teilnehmer*innen des Zertifizierungsprogramms bei der Einmündung in das deutsche Schulsystem beziehen wir uns vor dem Hintergrund dieser Gegenstandskonstruktion auf dokumentarische Analysen berufsbiografischer Erzählungen. Zur Erhebung kamen narrative Interviews zum Einsatz, die aufgrund ihrer erzählgenerierenden Ausrichtung einen Zugang zur Handlungspraxis der Interviewten eröffnen (vgl. Schütze 1977). Die Interviewten sollten ihre individuellen (berufs-)biografischen Erfahrungen möglichst offen so reproduzieren können, wie sie sie für handlungsrelevant halten (Bohnsack 2021: 94). Die Interviews wurden in deutscher Sprache geführt, auch wenn diese nicht die Erstsprache der Interviewten war. Die Interviewsprache wurde von den Forschenden gesetzt und den Interviewten damit eine Wahl der Sprache verwehrt. Die Forschenden sind auf diese Weise an der Reproduktion nationalsprachlicher

Dominanz beteiligt. Aufgrund des explorativen Charakters der Begleitstudie, die vor allem auf eine Entwicklung des Programms, seiner Angebote und mögliche Interventionen in die Schulpraxis zielte, wurde hier an die gemeinsame Sprachpraxis zwischen Interviewerin und Interviewten aus gemeinsamer Lehr- und Beratungspraxis angeschlossen. Die Setzung der deutschen Sprache schien auch möglich vor dem Hintergrund von Verhandlungen über potenzielle Barrieren und Ängste vor Ausschlüssen aufseiten der Teilnehmenden in der Einmündung in die Schule im Programm selbst. Die Rekonstruktion von Erfahrungen und handlungsleitenden Orientierungen basiert in der vorgestellten Studie auf der Dokumentarischen Methode mit ihren Analyseschritten der formulierenden und der reflektierenden Interpretation (vgl. Nohl 2017).

Die nachfolgende Darstellung ausgewählter Rekonstruktionen greift mit dem Verhältnis zwischen Spracherwerb im Einwanderungsland und Professionalisierung ein Thema auf, das sich in den Interviews als dominante Thematisierungsweise dokumentiert.

Sprachliche Perfektion als dominante Professionalisierungsaufgabe? – Rekonstruktionen

Die Norm der sprachlichen Perfektion strukturiert die Interviews sowohl inhaltlich als auch performativ. Das zeigt sich etwa bei Frau Antar, einer Mathematiklehrerin, die aus Syrien nach Deutschland geflüchtet ist. Auf die Frage nach ihren Zukunftserwartungen am Ende des berufsbiografisch orientierten Teils des Interviews zieht Frau Antar eine Bilanz, in der sie Sprache als zentrale Barriere für die Einmündung in den Beruf als Lehrkraft im Einwanderungsland entwirft:

»Erstens, ich bin zufrieden, dass ich die Möglichkeit habe, an deutsche Schule zu unterrichten. Das hatte ich am Anfang nicht äh (3) vorgestellt oder für schwer gehalten, ja (.) äh in anderer Sprache vor einer Klasse. Das war, da bekomme ich manchmal äh Kommentare von meinen Freunde, die äh gerade in den Lehrberuf einsteigen. Sie sagen: »Auf unserer Muttersprache ist das schwer. Wie machst du? Oder wie machen die anderen in einem anderen Land?« (3) äh ja aber Schritt für Schritt unterstützen, Unterstützung, äh (.) kann man alles schaffen, ja. Und meine Sorgen am Anfang äh an Gesamtschule A. waren ehm (.) nicht von dem Kollegium [...] angenommen oder von der Schuler nicht äh verstanden werden äh oder äh sie erschweren zum Beispiel die Aussprache oder. Aber das kann man auch über-schwingen [...] überwinden.« (Frau Antar, Z. 164–185)

Unter Verweis auf Gespräche mit Freunden konstruiert die Sprecherin ihren Einstieg in den Lehrberuf zugleich als Herausforderung und besondere Leistung. Die

nationalsprachliche Verfasstheit pädagogischer Praxis wird dabei als implizite Norm deutlich, wenn die Möglichkeit, in einer anderen Sprache (»in einem anderen Land«) lehren zu können, infrage gestellt wird. Sprache und Land verschmelzen zu einer grundlegenden Bedingung pädagogischen Handelns. Das Beherrschen der in der Schule dominanten Nationalsprache wird damit als Grundlage pädagogischer Professionalität verstanden, ihr Erwerb als persönliche und soziale Entwicklungsaufgabe entworfen (»Schritt für Schritt unterstützen«).

Diese spiegelt sich auch in den persönlichen Bedenken der Sprecherin bei ihrer Einmündung in die Schulpraxis im Rahmen des Praktikums, das sie zum Zeitpunkt des Interviews absolviert. Exemplifizierend beschreibt sie hier ihre »Sorgen«, die sich wiederum auf Sprache beziehen. Wenn Frau Antar befürchtet, durch die Kolleg*innen nicht anerkannt zu werden, bleibt zunächst unklar, ob sich diese Sorge auf ihre Deutschkenntnisse, auf ihre Qualifikation oder auf ihre Person bezieht. Für die pädagogische Beziehung zu ihren Schüler*innen stellt sie die Fähigkeit, verstanden zu werden und Worte richtig auszusprechen, jedoch zentral und wiederholt damit im Konkreten das Motiv der sprachlichen Kompetenz als Grundlage pädagogischen Handelns. Zugleich erfolgt wiederum die Rahmung als Aufgabe der persönlichen Entwicklung, die hier am Fall ihres Schulpraktikums jedoch als Barriere dargestellt wird (»überschwingen [...] überwinden«). Wie einführend auf der Ebene des Orientierungsschemas der »Muttersprachlichkeit« aufgerufen, dokumentiert sich in den Ausführungen zum Praktikum, dass die Professionalität als erfahrene Lehrkraft in der monolingualen Schule des Einwanderungslands vor dem Hintergrund des laufenden Spracherwerbs in der Unterrichtssprache als prekär empfunden wird.

Die Kopplung von Professionalität an deutsche Sprachkenntnisse zeigt sich auch im Interview mit Herrn Gül, der als Mathematiklehrer aus der Türkei nach Deutschland geflüchtet ist:

»Ich hab äh drei Monate lang ein Praktikum gemacht, ja, in einer Grundschule. Aber äh damals konnte ich leider gar nicht sprechen. Jetzt ich kann ein bisschen sprechen, aber damals ich den ich da ich, äh ich musste immer denken einen Satz zu ersetzen. Es war schwierig.« (Herr Gül, 270–281)

Der Interviewte, der bereits kurz nach der Zuweisung eines Wohnortes durch die Behörden sprachliche Intensivkurse besuchte und sich ehrenamtlich engagierte, sucht mit einem Praktikum auch früh den Wiedereinstieg in die Schule. Die Bedeutung von Deutschsprechen als Deutungsrahmen für seine Erfahrungen im Einwanderungsland zeigen sich in der unvermittelten Bilanzierung, damals »leider gar nicht sprechen« gekonnt zu haben. Trotz einer zu diesem Zeitpunkt bereits recht hohen Qualifizierung im Deutschen (B2) erfährt er seine sprachliche Performanz als ungenügend. Ohne genaueren Einblick in seine Erfahrungen an der Grundschule spricht sich der Interviewte hier ganz pauschal jegliche Sprach-

fähigkeit im Deutschen und damit auch pädagogische Professionalität ab. Auch er skizziert Entwicklungsräume, wenn er im Sprung in die Gegenwart sehr zurückhaltend formuliert, er könne jetzt »ein bisschen sprechen«. Die Orientierung an der Norm des Native Speakerism, die bei Herrn Gül noch deutlicher ausgeprägt erscheint als bei Frau Antar, zeigt sich darüber hinaus in der rückblickenden Erklärung seiner Sprachlosigkeit während des Praktikums: Herr Gül beobachtet sich beim Übersetzen von Sätzen, was sein Sprechen allerdings verzögert, jedoch nicht verunmöglicht. Im Unterschied zum Kontext des Ehrenamts, in dem Herr Gül zu diesem Zeitpunkt schon lange aktiv war und für das er ähnliche Bedenken nicht äußert, erscheint ihm eine derart als eingeschränkt wahrgenommene Sprachpraxis für die pädagogische Praxis als untauglich.

In beiden Fällen dokumentiert sich, dass pädagogisches Handeln an die Norm der sprachlichen Perfektion in der Unterrichtssprache gekoppelt wird. Ihre Beherrschung erscheint als Grundlage und Ausgangspunkt für pädagogisches Handeln im Kontext der Schule, für pädagogische Professionalität und für Anerkennung als Lehrkraft. Für Sprachlehrkräfte im Englischen zeigen Untersuchungen zur Norm des Native Speakerism schon lange, dass Selbstwirksamkeit und berufliche Identität von nichtnativen Lehrenden eingeschränkt sind (z.B. Kim 2011). Im Kontext von Fluchtmigration in Länder, in denen Alltag und Institutionen so stark monolingual orientiert sind wie in Deutschland, ergibt sich auch für erfahrene Lehrkräfte eine Situation, in der ihre pädagogische Professionalität und ihre berufliche und soziale Anerkennung vor dem Hintergrund der Norm des Native Speakerism infrage gestellt werden. Für die befragten Lehrkräfte stellt sich diese Frage als existenziell, wenn, wie hier gezeigt, ein hohes sprachliches Kompetenzniveau als Grundbedingung pädagogischen Handelns konstruiert wird. Die sprachlichen Fähigkeiten bilden für beide Befragte eine Voraussetzung beruflicher Teilhabe als Lehrkräfte.

Auch wenn beide Lehrkräfte ihren Spracherwerb vor dem Hintergrund schulpraktischer Erfahrungen in Deutschland als positive Entwicklung beschreiben, dokumentieren sich bei ihnen kontrastierende Orientierungen im Umgang mit der deutschen Sprache im Professionalisierungsprozess und in der beruflichen Einmündung. Für Herrn Gül bleibt die sprachliche Entwicklung im Deutschen vor dem Hintergrund prekärer Anerkennungserfahrungen in der Schule die zentrale Entwicklungsaufgabe.

»Zuerst hatte ich Angst, weil ja mein Sprachniveau vielleicht äh (2) Problem oder Missverständnisse verursachen könnte. Aber es äh hatte keine solche schlechte Erfahrung oder Dinge erleben. äh (2) ja, es geht gut. äh (2) Wie kann ich sagen? Ja und ich bin im Lehrerzimmer habe ich ihnen meisten oder meistens äh Lehrkräfte Kollegen und Kolleginnen gelernt. (.) äh (2) ich soweit ich sehe ich kann äh wie andere Lehrkräfte äh sein @(.).@. Ja, jeder Mensch äh hat seine eigene äh (2) Verhaltensweise, (.) äh (2) aber ich war immer gut mit Kinder und äh (2) (.) oder

Schülerinnen und Schüler. Ich glaube, dass äh] ich ohne Problem das äh schaffe
 (.) ehm beim, bei meinem Unterricht die erstes Mal, die ich hier unterrichtet äh
 habe, äh habe ich das erzählt: »äh wie ihr bemerkt, äh (2) bemerkt wie ihr merkt,
 äh (2) mein Deutsch ist noch nicht, äh mein Deutsch noch nicht perfekt, aber wir
 können. (.) ich bin neu hier, deswegen aber wir können, ich glaube, dass wir äh
 uns uns äh (2) äh ver-steh, verstehen können, verständigen.« (.) ja, deswegen [...] es war sehr gut äh (.)« (Herr Gül, 870–897)

Nach seinen Erfahrungen im Praktikum gefragt, zieht Herr Gül zunächst eine positive Bilanz, indem er berichtet, dass er »keine schlechte Erfahrung« aufgrund seines »Sprachniveau[s]« gemacht hat. Zugleich wird deutlich, dass die Einmündung in die Schulpraxis im Rahmen des universitären Zertifikatsprogramms für ihn angstbesetzt ist. Zu Beginn seines Praktikums nahm er seine sprachlichen Fähigkeiten als eingeschränkt wahr, erwartete »Probleme und Missverständnisse«. Seine insgesamt sehr zögerliche Darstellung über seine Erfahrungen im Praktikum an der Schule weisen solche zwar zurück, deuten aber insgesamt unterschiedliche Erfahrungen im Feld der Schule an. An die insgesamt positive Proposition (»es geht gut«) schließen sich Differenzierungen an, die zwischen dem sozialen Feld des Kollegiums im Lehrer*innenzimmer und der Interaktion mit den Schüler*innen in der Schulklasse unterscheiden. So entwirft er das Lehrer*innenzimmer als einen Ort, an dem er die »meisten [...] Kollegen und Kolleginnen [kennen]gelernt« hat, die ihm als Vergleichsmaßstab für seine Professionalität dienen (»soweit ich sehe, ich kann äh wie andere Lehrkräfte äh sein«). Zugleich schränkt er diesen Vergleich ein, indem er darauf hinweist, dass »jeder Mensch [...] seine eigene Verhaltensweise« hat. Das Lehrer*innenzimmer entwirft Herr Gül damit nicht als einen Kontext der Zusammenarbeit und der Kollegialität, sondern als Zusammenhang des Sich-Messens und Vergleichens. An einer anderen Stelle im Interview expliziert er seine Erfahrung im Lehrer*innenzimmer weiter als etwas, das man »wegstecken oder übersehen« muss (ebd.: 1126–1128). Im Unterschied zu anderen Teilnehmenden des Programms hat Herr Gül Zutritt und Raum im Lehrer*innenzimmer, er fühlt sich dort »nicht fremd« (ebd.: 1107) und sagt: »Ich bin, habe keine Statusproblem« (ebd.: 1110). Dass er vor allem in der pandemiebedingten Notbetreuung eingesetzt wurde, bestätigt seinen Status als »Praktikant« (ebd.: 1108) und beschränkt seine Erfahrungen des Unterrichtens, schafft für ihn und andere Lehrkräfte aber auch »eine Möglichkeit, uns besser kennenzulernen« (ebd.: 1104). Das Kollegium bleibt für Herrn Gül dennoch ein Raum der prekären Anerkennung. Einen positiven Gegenhorizont dazu stellen seine Erfahrungen mit den Schüler*innen dar. Im oben abgedruckten Zitat tritt Herr Gül als Lehrkraft auf, die proaktiv auf die Lernenden zugeht, indem er ihnen gegenüber den Prozess des Spracherwerbs offenlegt (»Wie ihr bemerkt, [...] mein Deutsch noch nicht perfekt«). Erneut verhält sich Herr Gül hier affirmativ zur Norm der unterrichtssprachlichen Perfektion im Lehrberuf.

Für Frau Antar hingegen relativiert sich die Orientierung an der Norm der sprachlichen Perfektion im Verhältnis zu fachlicher Expertise. Die sprachliche Norm stellte für sie anfangs eine institutionalisierte Barriere dar, die sie durch das Zertifikatsprogramm umgehen konnte. Durch ihre Erfahrungen der Anerkennung und Verständigung im Praktikum verliert das berufsinhärente Orientierungsschema der sprachlichen Perfektion an Bedeutung. So berichtet Frau Antar im folgenden Transkriptausschnitt von einer Situation aus dem Praktikum, in der ein zwischensprachlicher Transfer aus der Erstsprache vorkommt.

»Ja, man ist, wenn man nicht sich nicht vorbereitet, man ist manchmal, man verliert die Worte. Einmal wollte ich sagen: eh vier Zentimeter zum Quadrat. Ja, wir haben den Flächeninhalt berechnet und so weiter. [...] Anstatt Quadrat habe ich gesagt auf Arabisch und die Schüler haben so geguckt. Oh ja, habe ich eh und das war am Anfang. Man ist manchmal von der Sprache geprägt, ja. [...] [Interviewerin: Wie haben dann die Schüler reagiert und Schülerinnen? Haben sie dann verstanden, dass das Arabisch war?] Nein, sie haben vielleicht nicht verstanden, aber (1) äh ich hab äh am Ende gesagt: »Ja, das war ein Trick, ob ihr konzentriert oder nicht.« Da habe ich immer in XX gemacht.« (Frau Antar, 656–678)

In dem Transkriptausschnitt zeigt sich, wie Frau Antar ein vermeintliches Abweichen von der nationalsprachlichen Norm als Chance für die Gestaltung der Lehrer*in-Schüler*innen-Beziehung und zur Positionierung als Lehrkraft nutzt. Sie entschuldigt ihre kurzzeitige Verwendung des Arabischen nicht oder markiert sie gar als (sprachlichen) Fehler, sondern betont sie als besondere Form der Aufmerksamkeitskontrolle im Rahmen der Klassenführung. Auf diese Weise wendet sie ihr Abweichen von der Norm der sprachlichen Perfektion als professionelles Mittel und stärkt ihre Position als Lehrperson.

Die fachliche und fachdidaktische Expertise steht für Frau Antar im Mittelpunkt und die sprachliche Perfektion bleibt eine Zielmarke für ihren weiteren Entwicklungsprozess, den sie aktiv gestaltet. Sie nimmt ihren Sprachlernprozess nicht mehr als Hürde wahr, um ihren Beruf in einer Fremdsprache ausüben zu können.

»Ich bin (.) zweiunddreißig, äh einunddreißig Jahre alt. Ich hab die Sprache, äh ich versuche, die Sprache zu lernen, ja, und äh ich sitze nicht einfach und sage: »Das kann ich nicht!« (ebd.: 571f.). Sie nimmt durch ihre Anerkennungserfahrungen während des Praktikums im Programm Lehrkräfte Plus wahr, dass sie durch ihre fachwissenschaftliche Expertise und ihre sprachlichen Kompetenzen trotz einer nicht erreichten sprachlichen Perfektion handlungsfähig im schulischen Kontext ist: »Und deshalb merke ich, als ich äh neu an der Schule, habe ich sofort das Gefühl, dass ich doch einen Unterricht alleine führen kann« (ebd.: 618f.).

Fazit und Ausblick

Im Fallvergleich der Interviews dokumentiert sich bei beiden Befragten eine deutliche Orientierung am Konzept sprachlicher Perfektion. Diskursive Konstruktionen und Adressierungen der Teilnehmenden des Zertifikatsprogramms als Deutschlernende tragen diese Orientierungen ebenso wie Selbstverständnisse als erfahrene pädagogische Professionelle. Zugleich entwickeln sich Positionierungen gegenüber der Norm der sprachlichen Perfektion bei beiden Akteur*innen gegenläufig. Frau Antar relativiert im Verlauf ihres Praktikums angesichts positiver Erfahrungen mit Schüler*innen und Kolleg*innen die zentrale Bedeutung der sprachlichen Perfektion für ihr professionelles Lehrhandeln im deutschen Schulsystem. Sie erfährt sich als handlungsfähig im schulischen Feld auch ohne umfassende Deutschkenntnisse, die sie für sich noch zu Beginn ihrer beruflichen Einstiegsversuche in das deutsche Bildungssystem als notwendig erachtet hat. Sprachliche Perfektion wird für sie zu einer Zielmarke ihres weiteren Professionalisierungsprozesses und verliert damit die Funktion als Zugangsbedingung, wobei diese nur eine Illusion darstellen kann, da im Sinne des Native Speakerism sie diese nie erfüllen wird. Bei Herrn Gül dokumentiert sich dagegen eine steigende Orientierung an sprachlicher Perfektion. Für ihn steht die sprachliche Entwicklung im Zentrum seines Professionalisierungsprozesses und wird dabei nicht nur als wesentliche Zugangsbedingung zur beruflichen Praxis verhandelt, sondern darüber hinaus als zentrale Barriere für soziale Teilhabe und Anerkennung markiert.

Wie sich geflüchtete Lehrkräfte auf das Orientierungsschema der sprachlichen Perfektion beziehen, ist jedoch nicht nur durch individuelle habituelle Orientierungen und biografische Erfahrungszusammenhänge bestimmt. Deutlich wird zugleich, dass Flucht für die Teilnehmenden des Programms vor allem vor dem Hintergrund eines monolingualen Selbstentwurfs des Lehrer*innenhandelns im deutschen Schulsystems und restriktiver Anerkennungsverhältnisse von Qualifizierungen in eine Krise beruflicher Professionalität führt. Auch schulkulturelle Bedingungen der Ermöglichung oder Begrenzung von schulischer Teilhabe und, darin eingelagert, schulische Anerkennungsverhältnisse prägen Möglichkeiten der Positionierung zu dieser Norm. Gerade hierin dokumentieren die explorativen Analysen die Bedeutung von Erfahrungen des Linguizismus, in denen nichtnative Sprecher*innenpositionen mit mangelnder pädagogischer Professionalität assoziiert werden.

Zugleich verweisen die beiden untersuchten Fälle gleichermaßen auf die Notwendigkeit von Erfahrungsräumen der (sprachlichen) Anerkennung. Durch das Qualifizierungsprogramm erhalten die Teilnehmenden Zugangsmöglichkeiten zum schulischen Feld. Denn mit der Programmzugehörigkeit korrespondieren spezifische Einstiegsvoraussetzungen, zu denen unter anderem eine Relativierung der sprachlichen Fähigkeiten zu Beginn des Professionalisierungsprozesses gehört.

Sprache erscheint in diesem Zusammenhang weniger als Einstiegsbarriere denn als Entwicklungsfeld im Professionalisierungsprozess. Die sprachliche Entwicklung rückt damit neben andere Entwicklungsaufgaben, wie sie für Professionalisierungsprozesse herausgearbeitet wurden (vgl. Hericks/Keller-Schneider/Bonnet 2019).

Die Analysen verweisen darüber hinaus auf methodologische Fragen einer erziehungswissenschaftlichen Professionsforschung mit migrierten und geflüchteten Menschen. Die hier realisierte Forschung zielte auf die Rekonstruktion von Modi und institutionellen Bedingungen von Professionalisierung im Kontext von Programmen, die sich an geflüchtete Lehrkräfte richten. Sie fragen danach, wie sich in den institutionellen Feldern der Universität und der Schule pädagogische Professionalitäten wieder entfalten, die vor dem Hintergrund prekärer Anerkennungsverhältnisse im Einwanderungsland infrage gestellt wurden. In diesem Spannungsfeld reproduzieren (berufs-)biografische Narrationen immer auch die Kategorie Flucht mit (Schütte 2019). Biografieforschung birgt nach Dausien et al. (2020) das Potenzial der Enttypisierung und kann darauf gerichtet sein, »homogenisierte Bilder aufzubrechen und einen differenzierten Blick einzunehmen« (ebd.: 20). Auch wenn im biografischen Erzählen Chancen der Reflexion von gesellschaftlichen Normierungen und individuellen Positionierungen liegen, reproduzieren Erzählaufforderungen zugleich selbst Normalitätsvorstellungen. Im Fall des Qualifizierungsprogramms kann der Kontext einerseits zu einem Schutzraum für die Darstellung prekärer beruflicher Anerkennungsverhältnisse an der Schule im Einwanderungsland werden. Ihm unterliegt jedoch zugleich die Normalitätserwartung der erfolgreichen (Re-)Professionalisierung durch das Programm.

Die Rekonstruktionen auf Grundlage der dokumentarischen Methode zeigen, dass die Norm der sprachlichen Perfektion im Sinne der praxeologischen Wissenssoziologie als Orientierungsschema wirksam wird, zu dem sich die Interviewten – unaufgefordert – zu verhalten haben. Deutlich wurde an dem Material, dass dieses Orientierungsschema der sprachlichen Perfektion für geflüchtete Lehrkräfte in zweifacher Weise wirkmächtig ist: zum einen als Anforderung an die Professionalität von Lehrkräften angesichts der nationalstaatlichen Verankerung von Schule und zum anderen als gesellschaftliche Integrationserwartung der Einwanderungsgesellschaft. Damit zeigt sich hier ein »prekariertes Verhältnis von Sprache und Bildung« (Thoma/Knappik 2015: 10). In weiteren Forschungen sollte diesem Verhältnis weiter nachgegangen werden, um weitere Erkenntnisse zu Prozessen der sozialen und beruflichen Teilhabe und diese begünstigenden oder hemmenden Faktoren (z.B. Räume der Anerkennung, Fluchterfahrungen, Erfahrungen des Ankommens im Zielland) gewinnen zu können. Die Bedingungen der Hervorbringung wissenschaftlichen Wissens in der und durch die Forschung sind dabei nicht nur weiter methodologisch zu reflektieren, sondern auch gesellschaftlich und akademisch zu kontextualisieren.

Literatur

- Bohnsack, Ralf (2021): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*, 10. Aufl., Leverkusen: UTB, Barbara Budrich.
- Bonfiglio, Thomas P. (2010): *Mother Tongues and Nations. The invention of the native speaker*, New York: de Gruyter Mouton.
- Combe, Arno/Kolbe, Fritz-Ulrich (2008): *Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln*, in: Werner Helsper/Jeanette Böhme (Hg.), *Handbuch der Schulforschung*, 2. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 857–875.
- Dausien, Bettina/Thoma, Nadja/Alpago, Faime/Draxel, Anna-Katharina (2020): *ZwischeWeltenÜberSetzen. Zur Rekonstruktion biographischer Erfahrungen und Kompetenzen geflüchteter Jugendlicher im Zugehörigkeitsraum Schule. Abschlussbericht*, <https://zwischenweltenuebersetzen.univie.ac.at> (zugegriffen 27.10.2022).
- Dean, Isabel (2020): *Bildung – Heterogenität – Sprache. Rassistische Differenz- und Diskriminierungsverhältnisse in Kita und Grundschule*, Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Dirim, İnci (2010): »Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.« Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft, in: Paul Mecheril/İnci Dirim/Mechtild Gomolla/Sabine Hornberg/Krassimir Stojanov (Hg.), *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung*, Münster: Waxmann, S. 91–114.
- Dirim, İnci (2013): *Rassialisierende Effekte? Eine Kritik der monolingualen Studieneingangsphase an österreichischen Universitäten*, in: Paul Paul Mecheril/Oscar Thomas-Olalde/Claus Melter/Susanne Arens/Elisabeth Romaner (Hg.), *Migrationsforschung als Kritik? Konturen einer Forschungsperspektive*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 197–212.
- Dirim, İnci (2016): »Ich wollte nie, dass die anderen merken, dass wir zu Hause Arabisch sprechen.« Perspektiven einer linguizismuskritischen pädagogischen Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern, in: *Kulturen der Bildung*, Wiesbaden: Springer VS, 2016, S. 193–203.
- Dirim, İnci/Khakpour, Natascha (2018): *Migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit in der Schule*, in: İnci Dirim/Paul Mecheril (Hg.), *Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 201–226.
- Dirim, İnci/Mecheril, Paul (2017): *Warum nicht jede Sprache in aller Munde sein darf? Formelle und informelle Sprachregelungen als Bewahrung von Zugehörigkeitsordnungen*, in: Karim Fereidooni/Meral El (Hg.), *Rassismuskritik und Widerstandsformen*, Wiesbaden: Springer VS, S. 447–462.

- Elle, Johanna (2016): Zwischen Fördern, Integrieren und Ausgrenzen. Ambivalenzen und Spannungsfelder im Kontext von Sprachlernklassen an Grundschulen, in: *movements. Journal for Critical Migration and Border Regime Studies* 2(1), S. 213–226.
- Esser, Hartmut (2006): Migration, Sprache und Integration. AKI Forschungsbilanz 4, <https://bibliothek.wzb.eu/pdf/2006/ivo6-akibilanz4a.pdf>.
- Felder, Ekkehard (2006): Sprache als Medium und Gegenstand des Unterrichts, in: Ursula Bredel/Hartmut Günther/Jakob Ossner/Gesa Siebert-Ott (Hg.), *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch*, Bd 1., 2. Aufl., Paderborn u. a.: Schöningh, S. 42–51.
- Fereidooni, Karim (2019): »Wir brauchen mehr Lehrkräfte mit ›Migrationshintergrund!« Die kritische Reflexion einer politischen Forderung, in: Jan Schedler/Sabine Achour/Gabi Elverich/Annemarie Jordan (Hg.), *Rechtsextremismus in Schule, Unterricht und Lehrkräftebildung*, Wiesbaden: Springer VS, S. 193–203.
- Flader, Dieter (1977): Soziale Rolle und psychosoziale Konflikte der Rollenträger als Determinanten der Unterrichtskommunikation, in: Herma C. Goepfert (Hg.), *Sprachverhalten im Unterricht. Zur Kommunikation von Lehrer und Schüler in der Unterrichtssituation*, München: Fink, S. 115–141.
- Gogolin, Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule (= *Internationale Hochschulschriften*, Band 101), Münster: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid/Kroon, Sjaak (2000): Einsprachige Schule, mehrsprachige Kinder: Erfahrungen aus einem international vergleichenden Projekt über Unterricht in der Sprache der Majorität, in: Ingrid Gogolin/Sjaak Kroon (Hg.), »Man schreibt, wie man spricht«. Ergebnisse einer international vergleichenden Fallstudie über Unterricht in vielsprachigen Klassen, Münster u. a.: Waxmann, S. 1–25.
- Gogolin, Ingrid/Lange, Imke (2011): Bildungssprache und durchgängige Sprachbildung, in: Sara Fürstenau/Mechtild Gomolla (Hg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*, Wiesbaden: Springer, S. 107–127.
- Hericks, Uwe/Keller-Schneider, Manuela/Bonnet, Andreas (2019): Herausforderung: Lehrerprofessionalität in berufsbiografischer Perspektive, in: Michaela Gläser-Zikuda/Carsten Rohlf/Marius Haring (Hg.), *Handbuch Schulpädagogik*, Münster: Waxmann, S. 597–607.
- Holliday, Adrian (2005): *The Struggle to Teach English as an International Language* (= *Oxford Applied Linguistics*), Oxford: Oxford University Press.
- Khakpour, Natascha (2016): Die Differenzkategorie Sprache, in: Merle Hummrich/Nicolle Pfaff/İnci Dirim/Christine Freitag (Hg.), *Kultur und Bildung – kritische Perspektiven auf erziehungswissenschaftliche Verhältnisbestimmungen*, Wiesbaden: Springer VS, S. 209–220.
- Khakpour, Natascha (2022): *Deutsch-Können. Umkämpftes Artikulationsgeschehen in den Schulen*. Weinheim: Beltz.

- Kim, Hye-Kyung (2011): Native speakerism affecting nonnative English teachers' identity formation: A critical perspective, in: *English Teaching* 66(4), S. 53–71.
- Kleinschmidt, Katrin (2017): Die an die Schüler/-innen gerichtete Sprache als Spiegel transitorischer schulsprachlicher Normen, in: Bernt Ahrenholz/Britt Hövelbrinks/Claudia Schmellentin (Hg.), *Fachunterricht und Sprache in schulischen Lehr-/Lernprozessen*. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 117–138.
- Knappik, Magdalena (2016): Disinventing »Muttersprache«. Zur Dekonstruktion der Verknüpfung von Sprache, Nation und »Perfektion«, in: Aysun Doğmuş/Yasemin Karakaşoğlu/Paul Mecheril (Hg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft*, Wiesbaden: Springer, S. 221–240.
- Knappik, Magdalena/Dirim, İnci (2013): »Native Speakerism« in der LehrerInnenbildung, in: *Journal für LehrerInnenbildung* 13(3), S. 20–23.
- Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen/Blum, Werner/Klusmann, Uta/Krauss, Stefan/Neubrand, Michael (Hg.) (2011): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*, München: Waxmann.
- Lüders, Manfred (2014): Forschung zur Lehrer-Schüler-Interaktion/Unterrichtskommunikation, in: Ewald Terhart/Hedda Bennewitz/Martin Rothland (Hg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, 2. Aufl., Münster: Waxmann, S. 822–845.
- Mecheril, Paul (2003): *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit*, München: Waxmann.
- Mecheril, Paul/Quehl, Thomas (2015): Die Sprache der Schule. Eine migrationspädagogische Kritik der Bildungssprache, in: Nadja Thoma/Magdalena Knappik (Hg.), *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften*, Bielefeld: transcript, S. 151–178.
- Morek, Miriam/Heller, Vivien (2012): Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs, in: *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 57, S. 67–101.
- Natarajan, Radhika (Hg.) (2019): *Sprache, Flucht, Migration. Kritische, historische und pädagogische Annäherungen*, Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, Arnd-Michael (2017): *Interview und Dokumentarische Methode. Anleitung für die Forschungspraxis*, 5. Aufl., Wiesbaden: Springer VS.
- Panagiotopoulou, Argyro/Rosen, Lisa (2017): Sichtweisen auf Mehrsprachigkeit von (migrationsbedingt) mehrsprachigen Lehrkräften – Ergebnisse einer international vergleichenden Studie. In: Manfred Oberlechner/Christine W. Trülzsch-Wijnen/Patrick Duval (Hg.), *Migration bildet. Migration and Education*, Bd. 3, Baden-Baden: Nomos, S. 159–178.
- Rösch, Heidi (2019): Linguizismus(kritik) in der Lehrkräftebildung, in: Sabine Schmölder-Eibinger/Muhammes Akbulut/Bora Bushati (Hg.), *Mit Sprache Grenzen überwinden. Sprachenlernen und Wertebildung im Kontext von Flucht und Migration*, Münster/New York: Waxmann, S. 179–194.

- Rost-Roth, Martina/Mengele, Heike (2017): Lehrprofessionalität (nicht nur) für Deutsch als Zweitsprache – Sprachbezogene und interaktive Kompetenzen für Sprachförderung, Sprachbildung und sprachsensiblen Fachunterricht, in: Beate Lütke/Inger Petersen/Tanja Tajmel (Hg.), *Fachintegrierte Sprachbildung: Forschung, Theoriebildung und Konzepte für die Unterrichtspraxis*, Berlin/Bosten: De Gruyter Mouton, S. 69–97.
- Rotter, Carolin (2012): Lehrkräfte mit Migrationshintergrund. Individuelle Umgangsweisen mit bildungspolitischen Erwartungen, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 58(2), S. 204–222.
- Schütte, Dominik (2019): Die eigenen Verstrickungen reflektieren. In: Mragit E. Kaufmann/Laura Otto/Sarah Nimführ/Dominik Schütte (Hg.), *Forschen und Arbeiten im Kontext von Flucht*, Wiesbaden: Springer VS, S. 21–43.
- Schütze, Fritz (1977): *Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien: dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen*, Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Springsits, Birgit (2015): »Nein, das kann nur die Muttersprache sein.« Spracherwerbsmythen und Linguizismus, in: Nadja Thoma/Magdalena Knappik (Hg.), *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis*, Bielefeld: transcript, S. 89–108.
- Sprung, Annette (2020): Institutionelle Herausforderungen der Partizipation von Lehrkräften mit Flucht- und Migrationserfahrung im Schulwesen, in: Anna A. Wojciechowicz/Daniela Niesta Kayser/Miriam Vock (Hg.), *Lehrer/innen-Bildung im Kontext von Fluchtmigration: Perspektiven, Erkundungen und Impulse*, Basel: Beltz Juventa, S. 47–57.
- Stevenson, Patrick (2011): Migration und Mehrsprachigkeit in Europa: Diskurse über Sprache und Integration, in: Ludwig M. Eichinger/Albrecht Plewina/Melanie Steinle (Hg.), *Sprache und Integration. Über Mehrsprachigkeit und Migration*, Tübingen: Narr, S. 13–28.
- Stošić, Patricia (2017): *Kinder mit Migrationshintergrund. Kinder, Kindheiten und Kindheitsforschung*, Wiesbaden: Springer VS.
- Thoma, Nadja (2021): Innere Sicherheit, Sprache und Biographie. Eine biographietheoretische Perspektive auf einen komplexen Zusammenhang, in: *Jahrbuch für Pädagogik* 1, S. 309–325.
- Thoma, Nadja/Knappik, Magdalena (2015): *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis. Eine Einführung*, in: Nadja Thoma/Magdalena Knappik (Hg.), *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis*, Bielefeld: transcript, S. 9–24.
- Wojciechowicz, Anna, A./Niesta Kayser, Daniela/Vock, Miriam (2020): Deutschland in Zeiten der Fluchtmigration – Neue Entwicklungen und Neuorientierungen in der Lehrer/innen-Bildung?, in: Anna A. Wojciechowicz/Daniela Niesta Kay-

ser/Miriam Vock (Hg.), *Lehrer/innen-Bildung im Kontext von Fluchtmigration: Perspektiven, Erkundungen und Impulse*, Basel: Beltz Juventa, S. 18–34.

Beschulungspraktiken zwischen Einbezug und Ausgrenzung

Die Gestaltung schulischer Übergänge für neu zugewanderte Jugendliche

Zwischen Responsibilisierungen und individueller
Handlungsfähigkeit

Stephanie Warkentin

Schulische Übergänge als voraussetzungsvolle Momente für neu zugewanderte Jugendliche: Einleitende Worte

Schulische Übergänge können als institutionelle Nahtstellen verstanden werden, an denen sich vielfach Ein- und Ausschlussprozesse vollziehen (vgl. Dausien/Rothe/Schwendowius 2016: 18). Neu zugewanderte Jugendliche sind in besonderem Maße davon betroffen, weil ihre Aufnahme in das allgemeinbildende Schulsystem in der Regel über die Zwischenstation der sogenannten Vorbereitungsklassen erfolgt. In dieser separierten Klassenform erhalten die Jugendlichen für eine bestimmte Zeit gesondert Sprachförderung in Deutsch bevor der Wechsel in das Regelschulsystem stattfindet (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2019). Konkret bedeutet dies, dass diese Personengruppe durch ihren Aufenthalt in Vorbereitungsklassen zusätzliche schulische Übergänge erlebt, da auf den Aufenthalt in dieser Klasse ein erneuter Wechsel, in der Regel in eine Regelklasse, zu einem späteren Zeitpunkt folgt. Darüber hinaus sind sie in besonderem Maße von schulischen Übergängen betroffen, da die Vorbereitungsklasse als Übergangsmoment betrachtet werden kann, bei dem die Schüler*innen in einen zweideutigen Status des *Nicht-Mehr* sowie *Noch-Nicht* versetzt werden (vgl. Förster 2003: 2). Gegenwärtige Forschungen zu Bildung im Kontext Flucht*Migration verweisen auf die hohe Bedeutsamkeit von schulischen Übergängen als Risikofaktor und stufen die Bewältigung dieser insbesondere für neu zugewanderte junge Menschen als stark ressourcenabhängig ein (vgl. u.a. Scherr/Breit 2020; Dewitz/Terhart/Massumi 2018). Es wird ferner herausgestellt, dass diese Kinder und Jugendlichen mit »spezifischen Schwierigkeiten [...] aufgrund diskontinuierlicher Bildungslaufbahnen sowie struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung konfrontiert sind« (Scherr/Breit 2020: 207). Insofern würden gerade junge Geflüchtete »besonderen Belastungen [unterliegen], die dazu führen, dass Einmündungen und

Übergänge, die im Ergebnis zum Aufbau einer Normalbiografie führen können, voraussetzungsvoll und riskant sind« (ebd.: 208). Hierbei wird eine bestimmte Perspektive auf die Schule als Organisation deutlich, in der gesellschaftliche Ordnungen (re-)produziert werden (vgl. Balzer/Bergner 2012: 247): Bildungsinstitutionen sind demnach »von gesellschaftlichen Differenzkonstruktionen und Machtverhältnissen durchzogen und reproduzieren« sie zugleich (Dausien/Rothe/Schwendowius 2016: 18).

Die Überlegungen in diesem Beitrag basieren auf empirischen Ergebnissen der ethnografischen Studie »Organisation von Übergängen für neu zugewanderte Jugendliche im Sekundarschulbereich: organisationale Praktiken und Subjektivierungsprozesse«¹. Ein zentrales Merkmal dieser Studie besteht in der Einnahme eines zweigleisigen Blicks auf das Forschungsfeld: Sie beschäftigt sich sowohl mit der Perspektive der Organisation Schule als auch mit der Perspektive der Jugendlichen als Schüler*innensubjekte. Hierbei wird nachgezeichnet, dass Aushandlungsprozesse konstituierend für schulische Übergänge sind. Der vorliegende empirisch ausgerichtete Beitrag greift anhand zweier Fallbeispiele einen in der Studie behandelten Aspekt auf und beschäftigt sich mit der Frage nach der Aushandlung von Verantwortung im Kontext schulischer Übergänge. Hierfür wird zunächst die method(olog)ische Anlage der erwähnten Studie skizziert (1). Im Anschluss gehe ich auf zwei ausgewählte Fallbeispiele aus dem Untersuchungsfeld ein: einerseits wird die Perspektive der Organisation Schule über die Rekonstruktion eines Interviews mit einer Lehrkraft eröffnet (2), andererseits wird die Perspektive der Schüler*innenschaft anhand des Fallbeispiels einer interviewten Jugendlichen in den Blick genommen (3). Anhand dieser beiden Fallbeispiele wird sodann konkret diskutiert, dass Aushandlungen unter anderem über die Frage stattfinden, inwiefern die jeweiligen Akteur*innen – Lehrkräfte oder Schulleitungen sowie die Schüler*innen selbst – Verantwortung bei der Gestaltung individueller Bildungswege und damit einhergehenden Klassen- und Schulwechsel der Schüler*innen übernehmen (können oder sollen). Da ich eine praxeologisch inspirierte Perspektive auf Akteur*innen und Organisationen einnehme, sehe ich Verantwortung dabei auf diesen unterschiedlichen und miteinander verbundenen Ebenen angesiedelt. In einer abschließenden Betrachtung werden die Ergebnisse zusammenfassend diskutiert (4). Schließlich gibt der Beitrag Aufschluss über Praktiken der Verantwortungszuschreibung im Kontext schulischer Übergänge und stellt dabei Bezüge zum Diskurs um Responsibilisierung im aktivierenden Sozialstaat her.

1 Diese Studie ist eine von vier Promotionsarbeiten, die im Kontext der von der Hans-Böckler-Stiftung zwischen 2017 und 2021 geförderten Nachwuchsforschungsgruppe »Bildungskontexte und (Aus-)Bildungswege von jungen Geflüchteten zwischen Ein- und Ausgrenzung« an der Pädagogischen Hochschule Freiburg entstanden ist.

Method(olog)ische Anlage der Studie

Die vorliegende Untersuchung nimmt eine praxistheoretische Perspektive auf den Forschungsgegenstand ein und begreift die Schule als Konstrukt, welches geformt wird durch alltäglich wiederholte, wissensabhängige Praxismuster. Ordnungen und Normen im Kontext von Schule und insbesondere unterrichtliches Geschehen werden aus dieser Perspektive in Praktiken situativ hervorgebracht und wiederholt (vgl. Reckwitz 2008; Schatzki 1996). Entsprechend dieser theoretischen Sichtweise werden Übergänge im Hinblick auf ihr »Zustandekommen« untersucht (Wanka et al. 2020: 12), sodass sich der (analytische) Blick auf die Praktiken richtet, durch die Übergänge erst hergestellt und ausgestaltet werden. Mit dieser praxistheoretisch informierten Lesart fokussiert diese Studie somit zum einen die Praktiken, durch die Übergänge im schulischen Kontext hergestellt werden. Zum anderen geht sie der Frage nach, welche Subjektivierungsprozesse in diesem Kontext (sowohl im schulischen Kontext, das heißt in organisationalen Praktiken ebenso wie in den Praktiken aber auch den Erfahrungen der Jugendlichen) rekonstruiert werden können. Insofern wird neben einer praxistheoretischen auch eine subjektivierungstheoretische Perspektive eingenommen, wodurch Schüler*innen als durch Praktiken hergestellte Subjekte gefasst werden (vgl. Butler 2001). Dabei findet im Analyseprozess eine differenzierte Betrachtung von Prozessen der Selbst- und Fremdpositionierung statt. Es werden zum einen Formen der Adressierung der Jugendlichen und die diese rahmenden normativen Ordnungen rekonstruiert (vgl. Rose 2019; Rose/Ricken 2018; Butler 2001), zum anderen erzählte Handlungsmöglichkeiten oder auch -beschränkungen in Übergangsmomenten und damit verbundene Selbstpositionierungen der Jugendlichen. Dabei entsteht Handlungsfähigkeit meinem Verständnis zufolge erst infolge der Reaktion eines Individuums auf eine Adressierung und der damit einhergehenden Subjektpositionen sowie normativen Implikationen (vgl. Butler 2001). Diese theoretische Perspektive eröffnet den Blick auf Subjekte als handelnde, aktive Mitgestalter*innen, die die Möglichkeit erlangen, über das eigene Verhalten verändernd auf diese normativen Implikationen zu wirken und sich auch widerständig zu positionieren.

Die aktuelle Beschulungspraxis neu zugewanderter Jugendlicher wurde vorrangig in Vorbereitungsklassen an zwei ausgewählten Schulen der Sekundarstufe am Beispiel einer baden-württembergischen Kommune ethnografisch untersucht. Die Datenerhebung fand in Anlehnung an die forschungspraktischen Prämissen der Ethnografie sowie der reflexiven Grounded Theory Methodologie (R/GTM) (Breuer/Muckel/Dieris 2019) in einem zirkulären Verlauf statt (vgl. Breidenstein et al. 2015). Neben der teilnehmenden Beobachtung wurden im Rahmen der Feldaufenthalte (Gruppen-)Interviews und ethnografische Gespräche mit Angehörigen der Schulverwaltung, Lehrkräften und Schulleitungen sowie mit mehreren Jugendlichen sowohl aus Vorbereitungsklassen als auch Regelklassen geführt. Die Auswertung

des erhobenen Datenmaterials, welches sowohl aus Beobachtungsprotokollen, Interviewtranskripten sowie Memos besteht, ist unter Bezug auf das Kodierverfahren nach der R/GTM inklusive feinsequenzieller line-by-line-Analyse einzelner Passagen erfolgt (vgl. Breuer/Muckel/Dieris 2019; Strauss/Corbin 1996).

Adressierungspraktiken vonseiten der Schule im Kontext von Verantwortung(szuschreibung)

Übergänge zwischen Klassen- und Schulformen sind für neu zugewanderte Jugendliche geplante, institutionell verankerte und damit konstituierende Momente innerhalb der Organisation Schule. Entsprechend stellt der Übergang aus der Vorbereitungsklasse in andere Schul- und Klassenformen einen festen Bestandteil der organisationalen Struktur einer Schule dar. Diese schulischen Übergänge können sich stark in ihrer Ausgestaltung unterscheiden, was eng damit zusammenhängt, welches Beschulungsmodell die jeweilige Schule für die Beschulung der sogenannten »Seiteneinsteiger*innen«² verwendet.³ Durch die Adressierung dieser Kinder und Jugendlichen als Schüler*innen der Vorbereitungsklasse werden sie als Personen markiert, die (noch) nicht den Status von »Regelschüler*innen« haben, was schließlich zu einer Verbesonderung im Vergleich zur restlichen Schüler*innenschaft führt. Zwar lassen sich bestimmte Kriterien wie der Sprachstand im Deutschen oder der Stand der schulischen Leistungen in bestimmten Schulfächern als beeinflussende Faktoren dieses Prozesses festmachen. Allerdings scheinen die Entscheidungen bezüglich des Klassenwechsels doch stärker am Einzelfall als anhand bestimmter Faktoren getroffen zu werden. Dabei wird die Gestaltung dieser Übergänge – so zeigen die Ergebnisse der vorliegenden Studie – stark von verschiedenen Aushandlungsprozessen beeinflusst: Es zeigt sich eine Deutungshoheit bei Lehrkräften und Schulleitungen hinsichtlich zukünftiger Schullaufbahnentscheidungen einzelner Schüler*innen, die aber mit einer Verantwortungsverschiebung gekoppelt ist. Dabei wird in manchen Fällen die Verantwortung für das persönliche Gelingen im Schulsystem den einzelnen Schüler*innen zugeschrieben, während der Schule in diesem Geschehen, wenn überhaupt eine weniger wichtige Rolle

2 Als »Seiteneinsteiger« werden oftmals »neu zugewanderte Kinder und Jugendliche ohne bzw. mit geringen Deutschkenntnissen in der Schule« bezeichnet (Massumi et al. 2015: 11; Herv.i.O.).

3 In Baden-Württemberg sind an Schulen am häufigsten die sogenannten »teilintegrativen Modelle« sowie »parallelen Modelle« vorzufinden (Massumi et al. 2015: 7). Diese unterscheiden sich vor allem in der exklusiven Verweildauer in Vorbereitungsklassen, bevor der (teilweise) Wechsel in eine Klasse des Regelzugs stattfindet (vgl. mehr dazu bei Massumi et al. 2015).

zukommt. Hieraus kann eine Diskrepanz zwischen formaler und diskursiver Verantwortung gelesen werden, die aus Perspektive der Schüler*innen machtvoll und verhängnisvoll ist. Im Folgenden erläutere ich dieses Narrativ an einem Fallbeispiel aus der Empirie.

Im Rahmen eines Interviews mit der Schulleitung einer der beforschten Schulen äußert sich die Interviewte dazu, wie ein Schulverlauf eines*iner Schüler*in der Vorbereitungsstufe ablaufen kann. Zur Veranschaulichung werden von der Leitungsperson verschiedene Einzelfallgeschichten herangezogen, wobei betont wird, dass es keinen gewöhnlichen Verlauf gebe, sondern dass es sich immer nur um »individuelle Geschichte[n]« handle (Interview Schulleitung_B). So wird in der Erläuterung der Interviewten bezüglich des Fallbeispiels des Jugendlichen Eric ersichtlich, dass die Schule ein sehr starkes Bemühen dahingehend zeigt, die jeweiligen Zielsetzungen für diesen Jugendlichen durchzusetzen und ihn in seiner Entscheidung dahingehend zu lenken, dass er den Wechsel auf eine Berufsschule vollzieht. Hierbei handelt es sich um einen Jugendlichen, der die Vorbereitungsstufe einer Realschule besucht hat und der Schule gegenüber den Wunsch äußerte, in die Regelklasse zu wechseln. Die Schulleitung sei diesem Wunsch nachgekommen und habe ihn in die 9. Klasse des Regelzugs versetzt, dies jedoch nur, da er gedroht habe, ansonsten nicht mehr in die Schule zu gehen. Die Schulleitung vermutet zum Zeitpunkt des Interviews allerdings, dass er diese Stufe trotz guter Leistungen im Fach Mathematik aufgrund hoher Fehlquoten in der Schule sowie seiner Schwierigkeiten im Deutschunterricht »nicht schaffen« wird (Interview Schulleitung_B). Die Schulleitung beabsichtigt somit, ihn an eine berufliche Schule weiterzuverweisen, wogegen er sich allerdings verwehre. Durch das Aufzählen verschiedener Initiativen vonseiten der Schule macht die Schulleitung deutlich, wie umfassend ihre Anstrengungen waren, dem Jugendlichen ihr Anliegen zu vermitteln: Es wurde das Gespräch mit Eltern gesucht, eine Schulsozialarbeiterin wurde herangezogen, um das Anliegen der Schule zu vermitteln, dabei wurden Dolmetscher herangezogen, um Verständlichkeitsschwierigkeiten in der Kommunikation auszuräumen. Dabei sieht die Interviewte das Handeln der Schule in Abhängigkeit zu einer bestimmten Grenze, die im beschriebenen Fall erreicht zu sein scheint: »Also (2) [...] da geraten wir einfach an Grenzen« (Interview Schulleitung_B). Dies verweist auf die klare organisationale Rahmung der Schule, die sich ihrer Verantwortlichkeiten und Handlungsmöglichkeiten bewusst ist, diese dann auch wahrnimmt, aber eben nur bis zu einer bestimmten Grenze. Verhalten sich die einzelnen Schüler*innen nicht wie vonseiten der Schule erwartet und folgen sie nicht dem vorgeschlagenen Plan bezüglich ihres weiteren Schulverlaufs, stößt das zunächst einmal auf Unverständnis bei Lehrkräften und Schulleitungen. Hauptgrund für das Scheitern des Plans sei – so könnte aus diesem Fallbeispiel herausgelesen werden –, dass dieser vonseiten des Jugendlichen nicht angenommen wird. Dafür werden im Verlauf des Interviews individuelle Gründe bei ihm aufgezählt, wie »Spielsucht« oder Depression (Interview Schullei-

tung_B). Die genannten Gründe würden die Ziele der Schule im Hinblick auf den weiteren Schulverlauf des Jugendlichen infrage stellen, da andere Dinge im Vordergrund des Lebens dieses Jugendlichen zu stehen scheinen, die zunächst geklärt werden müssten, aber in diesem institutionellen Kontext nicht bearbeitet werden könnten. Dabei fällt auf, dass sich die Perspektive der Schule sehr stark darauf fokussiert, ob ein*e Schüler*in in etwas »schaffen« oder eben »nicht schaffen« wird (Interview Schulleitung_B). Hieraus wird deutlich, dass eine klare Leistungserwartung von außen an das Individuum herangetragen wird.

Lassen sich die Schüler*innen nicht so mobilisieren, wie es von der Schule intendiert ist, so wird die Verantwortung dem*der einzelnen Schüler*in zugeschrieben beziehungsweise übertragen. Die Organisation Schule gibt somit ihre Bemühungen auf und überlässt den Einzelfall sich selbst. Dies lässt sich in folgendem Zitat verdeutlichen, in dem die Schulleitung ihre Reaktion auf den Willen von Eric und seinen Eltern beschreibt, die entgegen der Empfehlung der Schule die Schulform nicht wechseln wollen:

»Unserer Meinung nach hätte ihm das gut getan, er wechselt, aber die Eltern und er wollen das nicht. Er will hierbleiben. Hier geht's ihm gut und hier will er bleiben. Ja, dann können wir dieses Gespräch nur regelmäßig wieder führen und können immer noch sagen, wir fänden es immer noch gut, er würde wechseln und irgendwann müssten wir wahrscheinlich drüber sprechen, wie es jetzt weitergeht ohne Abschluss, aber momentan ist keine Bereitschaft da zu wechseln. Alternativen sind alle aufgezeigt, Plätze angefragt, Hospitationsmöglichkeiten abgeklärt. [...] ›Wir schreiben dir deine Noten schon immer drunter. Meinst du wirklich, dass es dir hier gut geht?‹ ›Ja, ja, ja, ja.‹ Er gibt sich jetzt Mühe. [...] Tja, aber wenn das der Wunsch der Eltern ist, dann müssen wir die Kinder scheitern lassen.« (Interview Schulleitung_B)

Insofern lässt sich ein Spannungsverhältnis zwischen der organisationalen Rahmung der Schule und der individuellen Verantwortung, die letztendlich den einzelnen Schüler*innen zugeschrieben wird, identifizieren. Auf der einen Seite wird durch die Schule ein klarer organisationaler Rahmen gestellt, innerhalb dessen das Schulpersonal seinen Handlungsspielraum sieht – und nicht darüber hinaus. Auf der anderen Seite wird die Verantwortung für das persönliche Gelingen im Schulsystem dem*der Einzelnen zugeschrieben. Das dargestellte Fallbeispiel sowie weitere erläuterte »individuelle Geschichten« vonseiten der Schulleitung ähneln sich in mehreren Aspekten hinsichtlich der Aushandlungsprozesse zwischen den jeweiligen Schüler*innen und den Lehrkräften sowie Schulleitungen bezüglich der Schullaufbahntscheidungen. Findet ein Bruch im Zuweisungsprozess statt und geht das jeweilige Ziel, welches vonseiten der Schule für die entsprechenden Schü-

ler*innen gesetzt wurde, in der geplanten Form nicht auf, so wird diese Situation vonseiten der Schule mit dem Narrativ des individuellen Scheiterns begründet.

An dieser Stelle stellt sich die Frage, inwiefern tatsächlich von einem Scheitern der Kinder gesprochen werden kann. Betrachtet man den Schüler im oben zitierten Beispiel, so ließe sich diese Passage auch so lesen, dass es dem Jugendlichen an seiner jetzigen Schule »gut gehe«, weil er dort möglicherweise ein soziales Umfeld gefunden hat, in dem er sich subjektiv wohlfühlt. Dabei wäre es denkbar, dass die schulische Leistung von ihm persönlich aktuell weniger Priorität erfährt, da er mit grundsätzlicheren Herausforderungen in seinem Privatleben zu kämpfen hat. Diese persönliche Ebene wird allerdings in der zitierten Passage nicht beachtet, es findet vielmehr die Zuschreibung statt, dass subjektives Wohlempfinden mit guten schulischen Leistungen einhergehe – was aus Sicht der Schule nur durch einen Schulwechsel erreicht werden könne. Insofern könne das Scheitern aus Perspektive der Schule vielmehr als Scheitern an der normativen Vorgabe eines Bildungsvorgangs, welcher auch für geflüchtete Jugendliche gelten muss, interpretiert werden. So wird in der aktuellen Denklage des schulischen Systems nicht reflektiert, dass es andere Wege im Kontext von Schulbiografien geben kann, die beispielsweise mit einbeziehen, dass Schüler*innen heterogene Lebensbiografien haben können. Diese dargestellte Passage wirft unter anderem die Fragen auf, was die Schule von ihren Schüler*innen im Hinblick auf ihr Verhalten erwartet und inwiefern dabei teilweise Passivität insofern erwartet wird, als dass eine schulische Norm gilt, der zufolge den Empfehlungen der Lehrkräfte und Schulleitungen ohne Widerstand gefolgt werden soll. Wie Schüler*innen selbst mit diesen im Kontext von Schule vermittelten Normen und Erwartungshaltungen umgehen, wird im Folgenden am Beispiel einer anderen Jugendlichen und unter Bezug auf deren Perspektive erörtert.

Selbstpositionierungen und Entwicklung persönlicher Strategien im Kontext von Klassen- und Schulwechseln vonseiten der Jugendlichen

Durch das Heranziehen einer weiteren Perspektive im schulischen Kontext, nämlich derjenigen der Schüler*innen und deren subjektiven Deutungen, ist es möglich, eine andere Sichtweise auf Aushandlungsprozesse rund um die Frage nach Verantwortung (szuschreibung) zu beleuchten. Als Fallbeispiel stellt sich die Perspektive einer anderen Jugendlichen, Edna, mit der ich im Rahmen meines Feldaufenthalts an einer Werkrealschule Kontakt hatte, als geeignet dar, um die Frage nach dem Umgang mit Verantwortung zu diskutieren. Hierbei wird deutlich, inwiefern Edna, ähnlich wie Eric, mit ihrer schulischen Empfehlung nicht einverstanden ist. Sie

widersetzt sich allerdings dieser nicht direkt, sondern setzt sich zunächst mit der Frage auseinander, ob sie überhaupt das Recht hat, dieser zu widersprechen.⁴

Das folgende Beispiel der Jugendlichen Edna zeigt, wie sie persönlich mit der Frage der Verantwortung im schulischen Kontext umgeht und inwiefern sie Handlungsstrategien entwickelt, um mit als intransparent erlebten schulischen Verfahrensweisen und Prozessen umzugehen und sich als handlungsfähiges Subjekt zu positionieren. Die Ergebnisse machen unter anderem deutlich, inwiefern der individuelle Verlauf von Bildungswegen mit einem unterstützenden Netzwerk, dem Zugang zu Informationen und damit einhergehend dem Wissen über das System Schule und seinen Verfahrensweisen in Zusammenhang steht.

So lassen sich aus den Interviews mit Edna mehrere Sequenzen rekonstruieren, in denen sie auf eigenständige Anstrengungen verweist, sich für ihre Bildungsaspirationen einzusetzen. Dadurch stellt sie sich ins Verhältnis zu verschiedenen Zuschreibungen, die ihr im Kontext Schule entgegengebracht werden. Zum Zeitpunkt des Interviews besucht Edna im zweiten Schuljahr hintereinander dieselbe Vorbereitungsklasse an einer Werkrealschule. Dabei berichtet sie von einer Auseinandersetzung mit ihrer Klassenlehrerin, die entschieden hat, dass Edna nach Ende des Schuljahres in die sogenannte VABO-Klasse⁵ einer Berufsschule wechseln soll. Edna macht daraufhin deutlich, dass sie kein Interesse daran hat, in diese Klassenart zu wechseln, da sie über Freundinnen erfahren hat, dass dort derselbe Unterrichtsstoff wie in der Vorbereitungsklasse bearbeitet wird. Ein Wechsel in eine VABO-Klasse bedeute daher für sie eine Wiederholung des kompletten Schuljahres und mache somit keinen Sinn. In diesem Zusammenhang erläutert sie zu Beginn des Interviews auf meine Einstiegsfrage, wie es ihr in den vergangenen Monaten ergangen ist, folgendermaßen:

»Also letztes Jahr war schon gut, aber diese Jahr nicht so gut. Aber diese Jahr nicht so gut, weil schwer, also wegen die Schule. [...] Ja. Also die Lehrer, genau, sie hat uns eine, also die Zeugnis gegeben. Dann hab ich alle zwei minus, zwei minus, so. Und dann sie hat gesagt, ich haben sie gesprochen, dass ich, warum nicht in normale Klasse gehen. Dann sie hat nicht geantwortet und sie hat mir gesagt: »Du musst andere Lehrer fragen.« Dann hab ich, die Schulleitung und dann hat mir gesagt:

4 Die Perspektive des im vorherigen Abschnitt erwähnten Jugendlichen Eric wird aus diesem Grund sowie deshalb nicht näher erläutert, da ich mit ihm im Rahmen meines Feldaufenthalts keinen direkten Kontakt herstellen und somit seine persönliche Einsicht auf seinen formalen Bildungsweg empirisch nicht einfangen konnte.

5 Laut dem Landesbildungsserver Baden-Württemberg (o.J.) steht VABO für »Vorqualifizierungsjahr Arbeit/Beruf mit Schwerpunkt Erwerb von Deutschkenntnissen«. In VABO-Klassen erhalten Jugendliche mit keinen oder geringen Deutschkenntnissen verstärkt Sprachförderung.

›Wegen du bist 16. Man darf nicht 16 in normale Klasse gehen.« Und das habe ich nicht verstanden.« (Interview Edna)

Im oberen Zitat macht Edna ihr Unverständnis gegenüber der schulischen Entscheidung deutlich, dass sie nicht in eine »normale Klasse« wechseln dürfe, obwohl sie ihrer Meinung nach ein Zeugnis mit einem guten Notendurchschnitt erhalten habe. Edna geht also von der normativen Annahme aus, ein Zeugnis mit einem guten Notendurchschnitt eröffne ihr die Möglichkeit, in das Regelschulsystem zu wechseln. Vor diesem Hintergrund tritt bei ihr Unverständnis bezüglich der vonseiten der Schule getroffenen Zuweisungsempfehlung auf und sie fragt ihre Lehrerin nach den konkreten Hintergründen dieser Entscheidung. Ihr wird eine Antwort allerdings verweigert und sie wird darauf hingewiesen, andere Lehrkräfte zu fragen. Daraufhin sucht Edna das Gespräch mit der Schulleitung, die den Hinweis gibt, dass Edna mit 16 Jahren bereits zu alt für einen Wechsel von der Vorbereitungsklasse in eine reguläre Klasse sei. Dies wird allerdings nicht weiter kommentiert und sie kann die Entscheidung nach wie vor nicht nachvollziehen. Insofern erlebt Edna mehrere Male hintereinander, wie sie auf ihre konkreten Fragen keine zufriedenstellende und klärende Antwort erhält, sondern lediglich auf andere Personen oder auf Regularien verwiesen wird, die sie letztlich nicht versteht. Daraufhin unternimmt sie weitere selbstständige Anstrengungen, um ihre Suche hinsichtlich ihrer Handlungsoptionen fortzuführen. In diesem Zusammenhang spricht sie den Schulsozialarbeiter ihrer Schule an, der ihr auch kein Mitspracherecht einräumt: »Der hat zu mir gesagt: ›Du kannst nicht sagen ja oder nein.«« (Interview Edna) Das Verhalten der schulischen Akteur*innen hat für Edna die Folge, dass sie in der Unsicherheit sowie Abhängigkeit von dem verbleibt, was ihr bestimmte Personen mitteilen. Obwohl sie also aktiv nach Informationen sucht, erhält sie keine langfristige Perspektive bezüglich der Möglichkeiten, die sie innerhalb des Bildungssystems hat.

Dabei deutet Ednas wiederholte Suche nach Erklärungen darauf hin, dass die Antworten, die sie bekommt, für sie nicht abschließend sind und sie nicht wahrhaben möchte, dass sie in dieser Situation keine Handlungsoptionen hat und ihren Willen, in das Regelschulsystem zu wechseln, nicht durchsetzen kann. Sie scheint davon überzeugt zu sein, das Recht zu haben, selbst zu entscheiden, wie ihr Schulverlauf gestaltet werden soll und schließlich zumindest mitverantwortlich zu sein. Diese Selbstpositionierung als mündig und handlungsfähig spiegelt sich in ihrem Aktiv-Werden im Rahmen unseres Kontakts im Forschungsprozess wider. So nutzt sie den Kontakt, den sie zu mir im Kontext meiner Feldforschung hat, um mich direkt anzusprechen und um Unterstützung in ihrer Suche nach verbindlichen Informationen zu bitten. Am Ende des Interviews kommt sie auf ihre bereits geschilderte Auseinandersetzung in der Schule zurück und erläutert, dass sie momentan auf der Suche nach einem »Buch für die Demokratie« sei, das darüber informiert, »was man darf, was man darf nicht« (Interview Edna). Speziell gehe es ihr darum, Informatio-

nen zu Rechten und Pflichten im Kontext der Schule zu erfahren. Sie konkretisiert dies an der Frage, inwiefern sie als Schülerin das Recht hat, einer Schul- oder Klassenzuweisung vonseiten der Schule zu widersprechen:

»Also zum Beispiel, wann ich, also man, die sagt: ›Du musst das machen, du musst diese Klasse gehen.‹ Das muss ich sagen nein. Dass sie sagt: ›Nein, du musst das gehen. Du musst in diese Klasse gehen.‹ Das ist muss ich? Oder kann ich antworten nein oder ja?« (Interview Edna)

In diesem Ausschnitt wird zunächst deutlich, dass es Edna bei ihrer Suche nach Informationen bezüglich der Rechte von Schüler*innen in Deutschland vorrangig um die Klärung ihrer eigenen Entscheidungsmacht im Kontext der Übergänge zwischen Klassen- und Schulformen innerhalb des Schulsystems geht. Zudem kann daraus gelesen werden, dass sie ein sehr starkes Begehren danach hat, sich der Entscheidung ihrer Lehrkraft zu widersetzen, sich aber im Unklaren darüber ist, ob sie wirklich machen »muss«, was diese sagt, oder ob sie die Wahl hat zu »antworten nein oder ja«. Dabei fällt auf, dass die Schülerin Demokratie und einen demokratischen Staat in direktem Zusammenhang mit Rechten und Pflichten von Bürger*innen setzt. Es kann zusammengefasst werden, dass Edna dem Gefühl von Ohnmacht sowie der erlebten Abhängigkeit von schulischen Akteur*innen mit einer Ressourcenerschließung sowie einer gezielten, eigenständigen Suche nach Informationen hinsichtlich der Rechte und Handlungsmöglichkeiten von Schüler*innen insbesondere durch die Praktik des (Nach-)Fragens begegnet und sich somit dazu ins Verhältnis setzt. Es zeugt von großer Aktivität und Stärke, dass sie alle ihr erscheinenden möglichen Optionen heranzieht, um alle Informationsquellen auszuschöpfen, die ihre Fragen beantworten können. Dabei fragt sie unterschiedliche Personen, von denen sie erwartet, dass sie ihr Auskunft zu spezifischen Themen geben können: Sie geht zwar zunächst einmal den offiziellen, bürokratischen Weg der Informationsbeschaffung und fragt Lehrkräfte, Schulleitungen und Schulsozialarbeiter*innen, doch da sie mit den Antworten nicht zufrieden ist, schlägt sie einen informellen Weg ein und fragt mich im Rahmen unseres Forschungskontakts. Sie befindet sich dabei gleichzeitig auf der Suche nach den Grenzen ihres Handelns und scheint den Anspruch zu haben, sich »richtig« zu verhalten und nur das zu tun, was innerhalb des gegebenen Rahmens erlaubt zu sein scheint. Dieser Rahmen verbleibt für sie allerdings nach wie vor intransparent.

Fazit

Der vorliegende Beitrag hat sich mit der Frage nach der Aushandlung von Verantwortung im Kontext schulischer Übergänge anhand zweier Fallbeispiele aus einer

empirischen Untersuchung am Setting Schule beschäftigt. Werden schulische Übergänge durch eine praxistheoretische Lesart als Ergebnis verschiedener spezifischer Prozesse verstanden, so geraten neben Strukturen vor allem Akteur*innen, ihre jeweiligen sozialen Positionen sowie ihre gemeinsamen und jeweils unterschiedlichen Eigenlogiken, Diskurse und Narrative in den Blick (vgl. Bliemetsrieder/Fischer 2020: 221). Auf diese Weise konnte der Frage nach Verantwortung auf verschiedenen Ebenen nachgegangen werden.

Die Rekonstruktion der organisatorischen Logiken im Handeln schulischer Akteur*innen in Bezug auf das Fallbeispiel Eric hat deutlich gemacht, inwiefern sich die Schule in einer Position präsentiert, die als wegweisend in einem vermeintlich richtigen Weg, wissend und vorrausschauend gelesen werden kann. Erlebt die Schule kein Verständnis vonseiten ihrer Adressat*innen, so sieht sie sich an einer Grenze angekommen, die ihr weitere Handlungsmöglichkeiten versperrt. Ab diesem Moment wird die Verantwortung für ein aus Perspektive der Schule vermeintliches Gelingen im Schulsystem auf die Schüler*innen übertragen und es findet eine Individualisierung des Gelingens oder Scheiterns statt. Dadurch, dass Schüler*innen für ihre gelingende Bildungsteilnahme verantwortlich gemacht werden, geraten allerdings die strukturellen Rahmungen aus dem Blick. An dieser Stelle lassen sich deutliche theoretische Bezüge zum neoliberalen Muster der Responsibilisierung im aktivierenden Sozialstaat ziehen, welche mit einem »Verantwortlich-Machen der Individuen – für ihre Situation, für ihre Konflikte und Probleme sowie für deren Bearbeitung und Lösung« einhergeht (Lutz 2018: 356f.; vgl. auch Lessenich 2015 und andere). Mit einer kritischen neoliberalen Perspektivierung auf Bildung wird »die Gefahr gesehen, dass, indem die Verantwortung für Bildung den Einzelnen übertragen wird, damit die politischgesellschaftliche Verantwortung für Bildung in den Hintergrund rückt« (Riegel 2016a: 79). Dies ist folgenreich für diejenigen Heranwachsende, die den Anforderungen und impliziten Normalitätsvorstellungen, welche mit einem kapitalistisch- und neoliberalorientierten Bildungssystem verbunden sind, »nicht entsprechen können und deren Wissen und Kompetenzen in diesem Kontext nicht anerkannt werden« (Riegel 2016b: 102), was der Fall bei neu zugewanderten jungen Menschen sein kann. Daran anknüpfend kann mit Bliemetsrieder und Fischer (2020) mit einer gerechtigkeits-theoretischen Perspektive diskutiert werden, welche Verantwortung Organisationen, in diesem Fall Schulen oder andere Bildungseinrichtungen, im nationalstaatlich angelegten Migrationsregime (vgl. Hess/Kasperek/Schwertl 2018) Deutschland zugeschrieben werden kann. Hierbei sei »ein Diskurs über Verantwortung von Organisationen notwendig, der Fragen danach stellt, wie diese Organisationen so gestaltet werden können, dass sie der gerechtigkeits-theoretischen Vorstellung allgemeiner und reziproker Rechtfertigbarkeit entsprechen« (Bliemetsrieder/Fischer 2020: 226).

Vor diesem Hintergrund konnten durch den Einbezug der Perspektive der Schüler*innen unterschiedliche, individuelle Umgangsweisen im Kontext schulischer

Übergänge rekonstruiert werden. Die vergleichende Betrachtung der Fallbeispiele Edna und Eric zeigt, auf welche unterschiedliche Art den beiden Jugendlichen jeweils welche Verantwortung zugestanden wird und was dies für ihre Handlungsspielräume bedeutet. Dabei wird deutlich, dass die subjektive Deutung von Handlungsfähigkeit eng mit der Frage zusammenhängt, inwiefern jemandem Verantwortung zugestanden wird oder nicht. Am Fallbeispiel Edna wird ihr über organisationale Praktiken vonseiten des Schulpersonals keine Verantwortung hinsichtlich der (Mit-)Bestimmung und damit Mitverantwortung ihres zukünftigen Schulwechsels zugestanden. Obwohl sie in der Ungewissheit verbleibt, welche Rechte und damit Handlungsmöglichkeiten sie als Schülerin im Kontext von Schul- und Klassenempfehlungen hat, positioniert sie sich durch ihre aktive Suche nach Informationen als mündiges, handlungsfähiges Subjekt, welches das Recht zur Mitgestaltung und Mitbestimmung ihrer eigenen Bildungsbiografie für sich beansprucht. Sie geht dabei eigene, alternative Wege, die offiziell zunächst nicht vorgesehen sind. Am Fallbeispiel Eric konnte demgegenüber auf der Basis einer Rekonstruktion der Erzählungen der Schulleitung gezeigt werden, wie ihm ebenfalls zunächst keine Verantwortung vonseiten des Schulpersonals hinsichtlich der Mitbestimmung seines eigenen Bildungsweges zugestanden wurde. In diesem Zusammenhang wehrt er sich ähnlich wie Edna dagegen, der Adressierung der Schule als Schüler einer Berufsschule zu unterwerfen, der Schulempfehlung zu folgen und die Schule zu wechseln. Im Gegensatz zu Edna geht er allerdings nicht auf die Suche nach Informationen, die sein Recht zur Mitbestimmung als Schüler legitimieren oder beweisen, sondern er beansprucht dies von vornherein für sich. Dabei positioniert er sich während der gesamten Auseinandersetzung mit der Schule durch sein widerständiges Verhalten als handlungsfähiges und mündiges Subjekt, welches das Recht zur Mitgestaltung seines Bildungsweges für sich beansprucht. Ihm wird schließlich zuletzt durch die Schule diskursiv die individuelle Verantwortung für sein Gelingen im Bildungssystem übertragen. Beide Fallbeispiele ähneln sich darin, dass sich die Jugendlichen gegen mehrere Stimmen vonseiten des Schulpersonals wehren und sich damit einer offiziellen, als formale Regelung präsentierte Vorgabe vonseiten der Organisation Schule widersetzen. Dabei gehen sie individuelle Wege und nutzen eigene persönliche Strategien, zum Beispiel das Suchen nach Informationen auf inoffiziellen Wege oder das Nutzen der Unterstützung der eigenen Familie, um mit dieser Situation umzugehen. Durch die eigene Inanspruchnahme von Verantwortung positionieren sich beide schließlich als handlungsfähige Subjekte.

Die Ergebnisse zeigen zudem, dass das Zugestehen von Verantwortung bei der Mitgestaltung individueller Bildungswege vonseiten der Schule den Schüler*innen wiederum Handlungsmacht geben kann. Dadurch ließen sich schulische Übergänge, die per se als voraussetzungsvoll und riskant eingestuft werden können, möglicherweise im Sinne der Jugendlichen besser bewältigen. Die vergleichende Betrachtung

tung beider Fallbeispiele hat dies deutlich gemacht: Eric befindet sich zwar gemeinsam mit seinen Eltern in der Auseinandersetzung mit der Schule bezüglich des empfohlenen Schulwechsels. In diesem Prozess wird ihm allerdings die Verantwortung zur Mitbestimmung seines individuellen Bildungsweges zugestanden und er erhält die Möglichkeit, diesen Prozess nach seinen Vorstellungen zu beeinflussen. Edna wird dagegen in ihrer Auseinandersetzung mit der Schule nicht responsabilisiert und sie begibt sich eigenständig auf die Suche nach Antworten auf ihre Fragen, die mit dem Wunsch nach mehr Verantwortung gekoppelt sind. Das nachgezeichnete Erleben von Abhängigkeit und Ungewissheit der Jugendlichen verweist schließlich auf die Bedeutung, schulische Verfahrensweisen und Regelungen für Schüler*innen und ihre Familien transparent zu gestalten und ihnen dadurch zu ermöglichen, an der Mitgestaltung dieser Prozesse teilzuhaben. Hierin zeigt sich zudem die Bedeutung der Ermöglichung von jungen Menschen, an Entscheidungsprozessen im Kontext schulischer Übergänge partizipieren und dabei auch Verantwortung für die Gestaltung des eigenen Bildungsweges übernehmen zu können. Wie eingangs erläutert, stellen Übergänge im Kontext von Bildung bedeutsame Momente dar, an denen vielfach Ein- und Ausschlussprozesse stattfinden. Werden junge Menschen an der Gestaltung ihrer individuellen schulischen Übergänge beteiligt, so können sie sich aktiv für ihr Recht auf Bildungsteilhabe einsetzen.

Literatur

- Balzer, Nicole/Bergner, Dominic (2012): »Die Ordnung der ›Klasse‹. Analysen zu Subjektpositionen in unterrichtlichen Praktiken«, in: Norbert Ricken (Hg.), Judith Butler. Pädagogische Lektüren, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 247–279.
- Bliemetsrieder, Sandro/Fischer, Gabriele (2020): »Verantwortung, Menschenrechte und Soziale Arbeit in Gemeinschaftsunterkünften: Plädoyer für eine Organisationsethik«, in: Claudia Fahrenwald/Nicolas Engel/Andreas Schröer (Hg.), Organisation und Verantwortung, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 213–227.
- Breidenstein, Georg/Hirschauer, Stefan/Kalthoff, Herbert/Nieswald, Boris (2015): Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung, Konstanz: UVK.
- Breuer, Franz/Muckel, Petra/Dieris, Barbara (2019): Reflexive Grounded Theory, Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Butler, Judith (2001): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Dausien, Bettina/Rothe, Daniela/Schwendowius, Dorothee (2016): Einleitung, in: Bettina Dausien/Daniela Rothe/Dorothee Schwendowius (Hg.): Bildungswege. Biographien zwischen Teilhabe und Ausgrenzung (= Biographie- und Lebensweltforschung, Band 13), Frankfurt a.M./New York: Campus, S. 9–22.

- Dewitz, Nora von/Terhart, Henrike/Massumi, Mona (2018): Übergänge in das deutsche Bildungssystem im Kontext von Neuzuwanderung. Eine thematische Einordnung, in: Nora von Dewitz/Henrike Terhart/Mona Massumi (Hg.): Neuzuwanderung und Bildung. Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 9–20.
- Förster, Till (2003): »Victor Turners Ritualtheorie: Eine ethnologische Lektüre«, in: Theologische Literaturzeitung 128, S. 703–716.
- Hess, Sabine/Kasperek, Bernd/Schwertl, Maria (2018): »Regime ist nicht Regime ist nicht Regime. Zum theoriepolitischen Einsatz der ethnografischen (Grenz-)Regimeanalyse«, in: Andreas Pott/Christoph Rass/Frank Wolff (Hg.): Was ist ein Migrationsregime? What is a migration regime?, Wiesbaden: Springer VS, S. 257–283.
- Landesbildungsserver Baden-Württemberg (o.J.): VABO. Vorbereitungsklassen an beruflichen Schulen, https://schule-bw.de/themen-und-impulse/migration-integration-bildung/vkl_vabo/vabo (zugegriffen 21.12.2022).
- Lessenich, Stephan (2015): Die Neuerfindung des Sozialen. Der Sozialstaat im flexiblen Kapitalismus, 3. Aufl., Bielefeld/Berlin: transcript.
- Lutz, Tilman (2018): »Wandel der Sozialen Arbeit: Von der Pathologisierung zur Responsibilisierung«, in: Roland Anhorn/Elke Schimpf/Johannes Stehr/Kerstin Rathgeb/Susanne Spindler/Rolf Keim (Hg.): Politik der Verhältnisse – Politik des Verhaltens, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 355–367.
- Massumi, Mona/Dewitz, Nora von/Grießbach, Johanna/Terhart, Henrike/Wagner, Katarina/Hippmann, Kathrin/Altinay, Lale (2015): Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen, Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2019): Flüchtlingsintegration. Bildungsangebote für Flüchtlinge und Zuwanderer, https://km-bw.de/Lde/startseite/schule/Bildungsangebote_fuer_junge_Fluechtlinge (zugegriffen 02.05.2022).
- Reckwitz, Andreas (2008): Unscharfe Grenzen Perspektiven der Kulturosoziologie, Bielefeld: transcript.
- Riegel, Christine (2016a): Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen, Bielefeld: transcript.
- Riegel, Christine (2016b): »Subjektwissenschaftliche und intersektionale Perspektiven – Konzeptionelle Überlegungen für eine kritische Forschung zu Bildungswegen in migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen«, in: Bettina Dausien/Daniela Rothe/Dorothee Schwendowius (Hg.): Bildungswege. Biographien zwischen Teilhabe und Ausgrenzung, Frankfurt/New York: Campus, S. 97–122.
- Rose, Nadine (2019): »Erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung als Adressierungsanalyse«, in: Alexander Geimer/Steffen Amling/Saša Bosančić

- (Hg.): *Subjekt und Subjektivierung. Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse*, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 65–85.
- Rose, Nadine/Ricken, Norbert (2018): »Interaktionsanalyse als Adressierungsanalyse – eine Perspektive der Subjektivationsforschung«, in: Martin Heinrich/Andreas Wernet (Hg.): *Rekonstruktive Bildungsforschung: Zugänge und Methoden*, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 159–175.
- Schatzki, Theodore R. (1996): *Social practices. A Wittgensteinian approach to human activity and the social*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Scherr, Albert/Breit, Helen (2020): »Risikobiografien und negative Individualisierung. Die Bedeutung von institutioneller Diskriminierung und Diskriminierungserfahrungen für Bildungsprozesse bei jungen Flüchtlingen«, in: Sven Thiersch/Mirja Silkenbeumer/Julia Labede (Hg.): *Individualisierte Übergänge. Aufstiege, Abstiege, Umstiege und Ausstiege im Bildungssystem*, Wiesbaden: Springer VS, S. 207–231.
- Strauss, Anselm L./Corbin, Juliet M. (1996): *Grounded theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz PsychologieVerlagsUnion.
- Wanka, Anna/Rieger-Ladich, Markus/Stauber, Barbara/Walther, Andreas (2020): *Doing Transitions: Perspektiven und Ziele einer reflexiven Übergangsforschung*, in: Andreas Walther/Barbara Stauber/Markus Rieger-Ladich/Anna Wanka (Hg.): *Reflexive Übergangsforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Herausforderungen (= Reflexive Übergangsforschung – Doing Transitions, Band 1)*, Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 11–36.

Vorbereitungsklasse als komplexe Übergangssituation

Situationsanalytische Überlegungen einer relationalen Migrationsforschung¹

Anna Cornelia Reinhardt

»Weil allgemeine Ursache-Wirkungserklärungen in einer pluralen Welt, wie wir sie heute erleben, immer weniger tragfähig sind, brauchen wir eine Sozialforschung, die die tatsächliche Komplexität multiperspektivisch erlebter und gestalteter Sozialität erfassen kann.« (Strübing 2014: 101)

1. Einleitung

Migration und die damit einhergehenden sozialen Wandlungsprozesse sind seit jeher Bestandteile des menschlichen Zusammenlebens und können daher als eine »universelle Praxis« (Mecheril 2010: 7) des menschlichen Seins verstanden werden. Während transnationale Bewegungen für die migrierten Personen selbst mit mannigfaltigen Übergängen in ihrem Leben verbunden sind, etwa in den Bereichen Wohnen, Arbeit, Freundschaft und Bildung (vgl. Reinhardt/Becker 2022: 115), führen Migrationsbewegungen auf einer gesamtgesellschaftlichen Ebene zu sozialen Übergangs- respektive Wandlungsprozessen (vgl. El-Mafaalani 2019: 430) und dabei unter anderem zu konflikthaften Aushandlungen im Kontext sozialer Teilhabe und Zugehörigkeit. Auf institutioneller Ebene lässt sich zudem beobachten, dass spezifische »Orte« der (pädagogischen) (Konflikt-)Bearbeitung und

¹ Der Beitrag basiert auf meinem Dissertationsprojekt, welche unter dem Titel »Schule – Migration – Übergang. Eine situationsanalytische Rekonstruktion und theoretische Reflexion zur Beschulung von neu Zugewanderten« im Barbara Budrich Verlag erscheinen wird.

Begleitung migrationsbedingter Übergänge institutionell hervorgebracht werden (vgl. Reinhardt/Becker 2022: 117).²

Die Erziehungswissenschaft im Allgemeinen und die (qualitative) erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung im Besonderen stehen grundlegend vor der Herausforderung, diese migrationsbedingten (Übergangs-)Phänomene gegenstandsangemessen theoretisch und method(olog)isch zu erforschen. An dieser wissenschaftlichen Herausforderung knüpft dieser Beitrag an und wird anhand des sozialen Phänomenbereiches *Vorbereitungsklasse* eine spezifische Untersuchungsperspektive darlegen, die eine (mögliche) übergangstheoretische und situationsanalytisch informierte relationale Forschungsperspektive skizzieren soll. Grundlegend wird in Anlehnung an Clarke (u.a. 2012) das soziale Phänomen der Vorbereitungsklassen (Abschnitt 2) heuristisch als (Übergangs-)*Situation* gefasst (Abschnitt 3). Mit dieser Perspektivierung ist eine kritische Forschungshaltung gegenüber essenzialistischen oder substanzialistischen Positionierungen verbunden. Womit zugleich der Versuch einer Abkehr von dichotomen Beschreibungen des Sozialen (beispielsweise *agency-structure*; Akteur – Handlung) und Ebenenmodellen (Mikro – Meso – Makro) hin zu einer relationalen Sichtweise auf den Gegenstand Vorbereitungsklassen unternommen wird. Grundlegend wird davon ausgegangen, dass unterschiedliche Elemente des Sozialen – zum Beispiel Akteure(-skollektive), Materialitäten, Diskurse und Institutionen – an der Hervorbringung und (Aus-)Gestaltung von sozialer Wirklichkeit im Allgemeinen und von Vorbereitungsklassen im Speziellen relational beteiligt sind. Vorbereitungsklassen gilt es dem folgend, hinsichtlich ihres *Zustandekommens* – also ihrer sozialen Hervorbringung auf Basis unterschiedlicher Elemente – analytisch zu reflektieren und die inhärente Komplexität zu rekonstruieren. Das Resultat einer so verstandenen situationsanalytisch informierten (Übergangs-)Forschung soll es ermöglichen, die sozialen Modi der Herstellung von Situationen zu rekonstruieren (Abschnitt 4). Ziel dieses Beitrages ist es, einen situationsanalytisch informierten Forschungsansatz darzustellen, der eine mögliche relationale Untersuchungsperspektive für die erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung eröffnen kann.

Um diese Perspektive zu entfalten und diese gewählte Schwerpunktsetzung zu verfolgen, werden in diesem Beitrag folgende aufeinander bezogene Aspekte behandelt: Zunächst werden erste deskriptive Annäherungen an den Gegenstand Vorbereitungsklassen und damit die Beschulung von ›Seiteneinsteiger*innen‹ skizziert, worauf in einem nächsten Schritt eine übergangssensible, situationsanalytisch informierte relationale Forschungsperspektive dargelegt wird. In Abschnitt 4 werden nicht nur das methodische Vorgehen, sondern auch exemplarische empirische Befunde skizziert, die mit der zuvor entwickelten heuristischen *Sehhilfe* im rekursiven

2 Die institutionelle Etablierung von Vorbereitungsklassen ist hierfür ein Beispiel.

Untersuchungsprozess rekonstruiert werden konnten. Enden wird der Beitrag mit einem Resümee.

2. Vorbereitungsklassen: Annäherungen an eine komplexe Übergangssituation

Das soziale Phänomen der Vorbereitungsklassen ist komplex. Auf einer deskriptiven Ebene werden in dieser Beschulungspraxis sogenannte neu migrierte schulpflichtige Kinder und Jugendliche in altersheterogenen und (teil-)separierten Klassensettings unterrichtet. Diese Form der *Verbesonderung* stellt aus bildungspolitischer, institutioneller und gesellschaftlicher – ebenso wie aus pädagogischer – Perspektive kein neues Phänomen dar (u.a. Holling 2007; Brüggemann/Nikolai 2016; Karakayalı et al. 2017), sondern blickt auf eine schulorganisatorisch lange Historie zurück (u.a. Mecheril 2010), die durch ein Paradox aus Diskontinuität und Kontinuität beschrieben werden kann. Denn einerseits zeigen sich im zeitlichen Verlauf »administrativ-organisatorische Ad-hoc-Lösungen« (Emmerich/Hormel 2013: 125) und damit eine organisatorische Diskontinuität oder Instabilität bezüglich der dauerhaften Implementation dieser Beschulungsform. Andererseits wurde und wird die Beschulung von neu migrierten Schüler*innen (SuS) in (teil-)separierten Klassensettings als eine organisatorische Dauerstrategie kontinuierlich eingesetzt. So steht die Beschulung von neu migrierten SuS in Vorbereitungsklassen geradezu exemplarisch für eine langjährige Persistenz von (teil-)separierten pädagogischen Bildungsformen im Umgang mit Migration.

Gegenwärtig rückt die Beschulung von neu migrierten Kindern und Jugendlichen in Vorbereitungsklassen aufgrund des quantitativen Anstieges von Migrations- und Fluchtbewegungen in die Bundesrepublik vermehrt in den öffentlichen und politischen Diskurs.³ Obgleich das Recht auf Bildung in Deutschland durch die Schulgesetzgebung der einzelnen Länder unterschiedlich geregelt ist, gilt für migrierte Kinder und Jugendliche die länderübergreifende Schulpflicht (u.a. Massumi et al. 2015). Diese regelt rechtlich einen Schulplatz unter anderem in Vorbereitungsklassen und ermöglicht dadurch den Übergang in das deutsche Schul- und Ausbildungssystem für neu Migrierte.

Die (Aus-)Gestaltung von Vorbereitungsklassen ist in Baden-Württemberg – in jenem Bundesland, in welchem die zugrundeliegende empirische Untersuchung stattgefunden hat – schulorganisatorisch und bildungspolitisch durch uneindeutige Vorgaben geregelt. Aus bildungspolitischer Perspektive dient diese Beschulungsform dazu – so lässt es sich der Verwaltungsvorschrift in Baden-

3 Ein signifikanter Anstieg der Neuzuwanderungen nach Deutschland lässt sich u.a. in den Jahren 2014/15 und gegenwärtig, durch den russischen Angriffskrieg in der Ukraine, feststellen.

Württemberg entnehmen –, den neu migrierten SuS Sprachkenntnisse in Deutsch zu vermitteln. Damit wird mit der (teil-)separierten Beschulungspraxis politisch das Ziel verfolgt, den Übergang in das Regelschulsystem für diese diverse Schüler*innengruppe zu begleiten und eine Inklusion in das reguläre Bildungssystem zu ermöglichen (u.a. Montanari/Gökçay/Jeschke 2017; Ahrenholz/Fuchs/Brinbaum 2016; Massumi/von Dewitz, Nora/Terhart 2018; von Dewitz/Bredthauer 2020). Wie jedoch diese spezifische Übergangsphase in den Vorbereitungsklassen ausgestaltet werden soll, ist unpräzise und uneindeutig formuliert. So verlieren sich die bildungspolitischen Vorgaben in vagen Äußerungen hinsichtlich der Verweildauer, der Unterrichts(aus-)gestaltung, der curricularen Vorgaben und der konkreten Übergangsregelung. Auch bleibt unklar, in welcher Jahrgangsstufe und an welcher Schule die sogenannten Seiteneinsteiger*innen von der Vorbereitungsklasse in den Regelschulbetrieb übergehen sollen und können. Damit geht die bildungspolitische Possibilität einher, dass die Transition dieser SuS formal nicht an der gleichen Schule stattfinden muss, an welcher bereits die Vorbereitungsklassen besucht wurden (vgl. Ministerium für Kultus Jugend und Sport Baden-Württemberg 2019: 52).

Diese ersten deskriptiven Annäherungen markieren den Phänomenkomplex, der durch die und mit den vagen bildungspolitischen Vorschriften, im Vergleich zu anderen schulischen Organisationsformen, einen erweiterten Möglichkeitsraum für die soziale Hervorbringung dieser Klassen eröffnet. Die letzte Umsetzung obliegt primär den Schulen und den Lehrkräften (vgl. Massumi et al. 2015: 41). Damit wird einerseits die Herstellung dieser Situation durch vage bildungspolitische Bedingungen gerahmt, andererseits wird mit der institutionellen Etablierung dieses Klassertypus eine Übergangsphase sozial hergestellt, die ausschließlich die (fremd-)kategorisierte Personengruppe der neu migrierten SuS durchlaufen muss (vgl. von Dewitz/Bredthauer 2020: 439): Die *Übergangssituation Vorbereitungsklasse*.

3. Übergangssituation Vorbereitungsklasse: Heuristische Konzeption

Das soziale Phänomen der Vorbereitungsklassen wird in diesem Beitrag – und wurde in dem zugrunde liegenden Dissertationsprojekt – heuristisch und konzeptionell als Übergangssituation gelesen und empirisch erforscht. Das bedeutet, eine spezifische *Sehhilfe* anzulegen, die einerseits an den method(olog)ischen und theoretischen Überlegungen der Situationsanalyse⁴ anknüpft und diese, andererseits, konzeptionell mit einer übergangstheoretischen Lesart – dem *Doing Transitions*-Ansatz (u.a.

4 Diese wird von Clarke als Theorie-Methoden-Paket verstanden. Das bedeutet, Methoden (z.B. die Mappingverfahren der Datenanalyse) und theoretische Bezüge stehen nicht in einer Zweck-Mittel-Relation zueinander, sondern bedingen sich gegenseitig.

Walther et al. 2020) – erweitert. Diese heuristische Forschungsperspektive pointiert sich in dem Kompositum der *Übergangssituation* und wird in diesem Absatz knapp skizziert.

In Anlehnung an die Situationsanalyse nach Clarke (2012) kann soziale Wirklichkeit – respektive deren soziale (Re-)Konstruktion – in Rekurs auf eine postmoderne, ontologische Grundhaltung als komplexes, relationales Geflecht gedacht werden, welches sich in und durch Situationen vollzieht und (re-)produziert. Damit ist die Situation – hier das Phänomen der Vorbereitungsklasse – als komplexe *Erscheinung* des Sozialen zu denken und wird in dieser Lesart zum analytischen Untersuchungsgegenstand.

Um diese Komplexität von sozialer Wirklichkeit zu erfassen, wird in einer situationsanalytischen Lesart eine grundlagentheoretische Erweiterung des Situationskonzepts vorgenommen. Ausgangspunkt ist hierbei für Clarke die Situationsdefinition des symbolischen Interaktionismus, die durch die theoretischen Traditionslinien des Poststrukturalismus, des *material turn* und die sozialtheoretischen Überlegungen der sozialen Welten/Arena (u.a. Strauss 1978) angereichert wird. Es sind eben diese benannten theoretischen »New Grounds« (Clarke/Friese/Washburn 2018: 77), die zusammen mit einem pragmatistischen Wirklichkeitsverständnis die Situation – so meine Lesart – theoretisch rahmen und konzeptionell bedingen. Hierbei wird davon ausgegangen, dass bei dem *Zustandekommen* – also bei der sozialen Konstruktion – von Situationen unterschiedliche (Analyse-)Einheiten oder Elemente (Akteur*innen, Materialitäten, Diskurse, Organisationen usw.) vorhanden sind und diese, durch ihre relationalen Verflechtungen, die (spezifische) Situation Vorbereitungsklasse in der Vollzugswirklichkeit erst hervorbringen. Denn alle »*Bedingungen der Situation sind in der Situation enthalten*« (Clarke 2012: 112, Herv.i.O.).

Das soziale Phänomen der Vorbereitungsklasse wird in dieser Perspektive heuristisch als Situation und damit als relationales Gefüge gedacht und empirisch betrachtet. Durch die grundlagentheoretischen Erweiterungen der *New Grounds* können bei dem sozialen Prozess des *Zustandekommens* der Situation Vorbereitungsklassen unterschiedliche Elemente – zum Beispiel Akteur*innen/Akteurskollektive, Materialitäten, Diskurse und Organisationen/Institutionen – vorhanden sein. Wie jedoch die Situation in der Vollzugswirklichkeit hergestellt und gestaltet wird, ist eine empirische Frage, deren Beantwortung – ganz dem symbolischen Interaktionismus folgend – den Blick auf die Interaktionen und die damit einhergehenden Relevanzsetzungen in den konkreten Handlungssituationen richtet (vgl. Strübing 2018: 687).

Die gegenstandsangemessene theoretische Erfassung von Vorbereitungsklassen als Übergangssituation erfolgt durch eine übergangstheoretische Sensibilisierung der Situationsanalyse. Hierbei wird explizit auf eine relationale Übergangstheorie rekuriert: Der *Doing Transitions*-Ansatz wird als »sensitizing concept« (Blumer 1954) – als theoretisch fundierte, aber nicht determinierte *Forschungslinse* – und als eine Erweiterung der hier eingenommenen heuristischen Perspektive einge-

führt. Grundlegend nimmt dieser eine kritisch-reflexive Perspektive auf Übergänge ein, setzt eben diese nicht als gegebene Entitäten des Sozialen voraus und richtet damit das Erkenntnisinteresse auf die soziale Konstruktion und die inhärenten symbolischen Wirksamkeiten von Transitionsphänomenen. Einerseits wird nach den Herstellungs- und Gestaltungsprozessen von Übergängen auf Basis unterschiedlicher sozialer Modi gefragt, andererseits postuliert dieser Ansatz eine reflexiv-kritische Haltung, die ich als kritische Dekonstruktion von Übergängen lesen möchte. Der analytische Fokus des *Zustandekommens* von Übergängen bedeutet in dieser Sichtweise auch, die zugrunde liegenden symbolischen und machtvollen Setzungen zu dekonstruieren. Demnach gilt es, in diesem Kontext ein lineares Übergangsverständnis – zum Beispiel von der Vorbereitungsklasse in die Regelklasse – und damit auch die Beschulungsform Vorbereitungsklasse als Übergangsphase kritisch zu hinterfragen und eine Forschungsperspektive einzunehmen, die Mehrdimensionalität von Übergangsprozessen betrachten möchte und sich der Komplexität dieser Situationen annähern kann.

Mit dieser situationsanalytisch informierten und übergangstheoretischen (heuristischen) *Sehhilfe* kann der Übergang in das reguläre Bildungssystem nicht einfach als eine »soziale Tatsache«, im Sinne Durkheims, die es von den sogenannten Seiteneinsteiger*innen zu passieren gilt, gefasst werden (vgl. Reinhardt/Becker 2022). Stattdessen muss der (vermeintlich) institutionell gesetzte Übergang hinsichtlich seiner symbolischen (Wissens-)Bestände hinterfragt werden.⁵ Diese Perspektive impliziert mitunter, den Übergang nicht schon als gegeben zu betrachten, sondern eben als permanenten Aushandlungsprozess zwischen unterschiedlichen Elementen wie Akteur*innen/Akteurskollektiven und sozialen Welten (Lehrer*innen, Schüler*innen), Materialitäten (Stundenpläne), Diskursen (meritokratische Narrative, konflikthafte Aushandlungsprozesse usw.) und Organisationen/Institutionen (Verwaltungsvorschriften, schulkulturelle Bedingungen) (vgl. ebd.: 118). Damit richtet sich die heuristische Perspektive *Übergangssituation* gegen simplifizierende und allgemeine Ursache-Wirkungserklärungen und möchte zunächst einen erweiterten, relationalen Blick auf die Situation Vorbereitungsklasse einnehmen. Vorbereitungsklassen können in diesem Sinne – und hier knüpft meine situationsanalytische Lesart an – als relationales Gefüge, als Übergangssituation, verstanden werden, die sich durch unterschiedliche Elemente in der Vollzugswirklichkeit (re-)konstruiert.

5 Zum Beispiel wer (z.B. Lehrer*innen, Schüler*innen) oder was (z.B. Kultusministerium) (re-)produziert in der sozialen Wirklichkeit für wen einen Übergang?

4. Vorbereitungsklassen als komplexe Übergangssituation

Vorbereitungsklassen heuristisch und konzeptionell als Übergangssituationen zu begreifen, bedeutet eine spezifische *Sehhilfe* im Untersuchungsprozess zu nutzen. Einerseits wird dadurch der analytische Blick auf das relationale *Zustandekommen* dieser spezifischen Beschulungsform gerichtet, andererseits wird dabei der Versuch unternommen, dieses Phänomen (übergangssensibel) reflexiv zu erfassen. Das wissenschaftliche Erkenntnisinteresse fokussiert sich in den Fragen, wie die Übergangssituation Vorbereitungsklasse gegenwärtig hergestellt, (aus-)gestaltet und verhandelt wird. Und wie sich diese Übergangssituation mit ihren im Vollzug wirksam werdenden Elementen (re-)konstruieren und beschreiben lässt. Ziel eines solchen analytischen Vorgehens ist eine dichte Beschreibung der Übergangssituation, welche den (situativen) ausgehandelten *Sinn* der Situation erfassen und dadurch ein Verständnis der Herstellungsmodi rekonstruieren möchte. Im Folgenden wird zunächst das methodische Forschungsdesign der Untersuchung knapp skizziert, um im Anschluss daran exemplarische empirische Befunde darzustellen.

4.1 Methodisches Vorgehen: Daten, Feld und Strategie

Die empirischen Analysen stützen sich in erster Linie auf mein situationsanalytisches Dissertationsprojekt, welches im Erhebungszeitraum von März 2017 bis August 2018 in Baden-Württemberg durchgeführt wurde. In diesem Zeitraum wurden zwei Gesamtschulen und eine Verbundschule ethnografisch erkundet.⁶ Insgesamt hatten diese fünf Vorbereitungsklassen (vier im Sekundarbereich I und eine im Primarbereich). Alle im Sampling aufgenommenen Schulen stützen sich auf ein teilintegratives Beschulungsmodell (u.a. Massumi et al. 2015).

Primäre Erhebungsmethoden waren teilnehmende Beobachtungen, ethnografische Gespräche, leitfadengestützte Interviews (u.a. mit Vorbereitungsklassenlehrer*innen und Schulräten) und Gruppendiskussionen (u.a. mit außerschulischen pädagogischen Akteur*innen). Weiteres Datenmaterial stammt aus der Gewinnung von Artefakten (z.B. Stundenpläne, Unterrichtsmaterialien, Elternbriefe) und Dokumenten (z.B. Zeitungsartikel, Verwaltungsvorschriften). Das gesamte Datenkorpus umfasste letztlich 292 unterschiedliche Daten. Auf Basis dieser Daten, der heuristischen Untersuchungsperspektive und der damit einhergehenden situationsanalytischen Auswertung (Clarke 2012) werden nun im Folgenden exemplarische empirische Befunde skizziert.

6 Die Forschungsstrategie war die Ethnografie. Diese ermöglicht es, Akteur*innen und Materialitäten in ihren alltäglichen Lebensvollzügen zu untersuchen und dadurch nicht nur Einblicke in diese spezifischen Lebenswelten zu generieren, sondern zudem Sinndeutungen und Interaktionen im Vollzug zu erschließen.

4.2 Die Komplexität darstellen: Vorbereitungsklassen als Situation

Um pointierte Einblicke der empirischen Befunde zu skizzieren, werden an dieser Stelle zwei Analyseschritte knapp vorgestellt. Zuerst wird anhand der Situationsmatrix die Komplexität durch eine deskriptive Darlegung der Elemente gezeigt, die an der Herstellung und Gestaltung der Übergangssituation Vorbereitungsklasse beteiligt sind. Darauffolgend werden Einblicke in die Modi der Herstellung und Gestaltung der Übergangssituation skizziert, um letztlich Einblicke in die Rekonstruktion der Übergangssituation darzustellen.

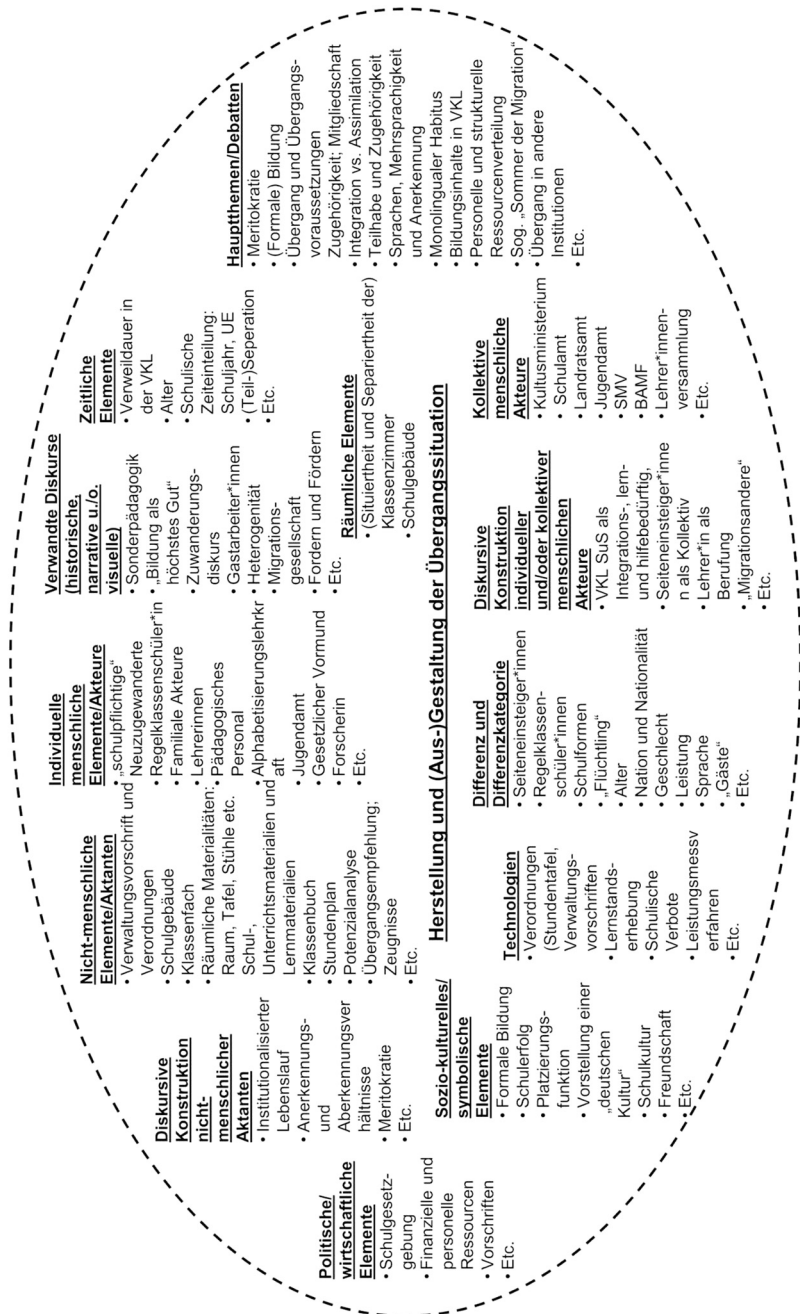
4.2.1 Aufspannung der Komplexität: Die Situationsmatrix

Das soziale Phänomen der Vorbereitungsklassen ist komplex und könnte deshalb als eine multiperspektivische, soziale Konstruktionsleistung verstanden werden, in welcher unterschiedliche Elemente des Sozialen relational beteiligt sind. Um diese Komplexität darzustellen, lehne ich mich im Folgenden an den methodischen Vorschlag von Clarke an und rekurriere auf ihre Situationsmatrix⁷. Mithilfe dieser Matrix können unterschiedliche Elemente der Situation im Untersuchungsprozess grafisch dargestellt werden.

Die Situationsmatrix ist eine deskriptive Darstellungsform und damit ein analytischer Schritt, der es ermöglicht, die inhärente Komplexität des *Zustandekommens* der Übergangssituation Vorbereitungsklasse zu skizzieren. Aus Abbildung 1 kann demnach der Befund entnommen werden, dass viele Elemente, zum Beispiel die Differenzkategorien Alter und Leistung, aber auch Diskurse wie Meritokratie, Räume, Lehrer*innen usw., in ihrem Zusammenspiel die Übergangssituation herstellen und gestalten.

7 Clarke entwickelte in Anlehnung an die Bedingungsmatrix von Strauss und Corbin die Situationsmatrix. Diese kann als heuristisches Analysetool der Situationsanalyse verstanden werden. Die zwölf Elementenkategorien (siehe Abb. 1, fettgedruckt) wurden von Clarke basierend auf den theoretischen New Grounds entwickelt. Dabei stellen alle Elemente(-kategorien) in ihren Relationen die zu untersuchende Situation dar, wobei die analytische Auseinandersetzung zeigen muss, welche Elemente und Elementenkategorien in der zu untersuchenden Situation überhaupt vorhanden sind.

Abbildung 1: Situationsmatrix (eigene Darstellung in Anlehnung an Clarke 2012)



4.2.2 Konflikt als Konstruktionsmodus der Übergangssituation

Situationsanalytisch zu forschen bedeutet, sich der komplexen Verfasstheit sozialer Phänomene durch die Rekonstruktion der situationsspezifischen Elemente bewusst zu werden (siehe Abb. 1). Zudem soll eine Analyse der Situation getätigt werden, die den (situativen) Sinn erfassen und hierbei die Modi der Herstellung der (Übergangs-)Situation rekonstruieren möchte. Anhand der empirischen Daten soll im Folgenden kursorisch aufgezeigt werden, dass sich die Herstellung und Gestaltung der Übergangssituation Vorbereitungsklasse im Modus des Konfliktes vollzieht. Hierbei konnten zwei zentrale Konfliktlinien – Verteilungskonflikt und Aushandlungskonflikt – rekonstruiert werden, die im Folgenden skizziert werden.

Konfliktlinie I: Verteilungskonflikt um Ressourcen und Materialitäten

Die erste Linie beschreibt ein Ringen um monetäre, personelle, materielle und zeitliche Ressourcen sowie deren institutionelle Verteilung (siehe u.a. Abb. 1: Elementenkategorie: Politische/wirtschaftliche Elemente). Diese konflikthafter Aushandlungsprozesse um Ressourcen und Materialitäten sind als integraler Bestandteil einer (handlungsgenerierenden) Perspektive in den verschiedenen Akteur*innen/Akteurskollektiven und Institutionen/Organisationen zu entdecken. Analytisch kann dieser Konflikt in zwei zentrale Aspekte unterteilt werden: Erstens lassen sich Ressourcenkonflikte bei der bildungspolitischen Etablierung von Vorbereitungsklassen an Schulen verdeutlichen. Das bedeutet, dass Konflikte um die Ressourcen – Lehrpersonal, Räume, Gelder – und deren Bereitstellung bei der institutionellen Herstellung von Vorbereitungsklassen vorhanden sind. Seitens des Schulamtes wird dies als zentrale Herausforderung verstanden, was von Herrn Peters (Schulrat) im Interview wie folgt beschrieben wird:

»Jetzt bilden wir eine Vorbereitungsklasse! Ja und nun? Wo nehme ich das Geld her? Eigentlich ist es ja für die Klassen gedacht. Ich muss also umgruppieren, umstrukturieren, sagen: »Wir haben jetzt ne Vorbereitungsklasse, da brauch ich auch Geld für.« Also die müssen sich das auch aus den Rippen schnitzen, es gibt nix Zusätzliches. [...] Und das Andere ist halt, dass wir in der Lehrerversorgung viel zu wenig Personen haben.«

Des Weiteren zeigen sich Verteilungskonflikte im Besonderen immer an institutionell gerahmten Übergangsmarkierungen, etwa an der Transitionsschwelle von der Vorbereitungsklasse in die Regelklasse. Im Netzwerktreffen der Vorbereitungsklassenlehrer*innen wird dieser Ressourcenkonflikt von den Lehrerinnen wie folgt dargestellt:

Frau Weiler (Maria-Schule): »Das Problem ist doch der Übergang, von uns zu den Regelklassen. Es ist so eine verzettelte Angelegenheit, immer muss man schauen,

wo noch Platz ist.« Und Frau Nublinger (Theodor-Litt-Schule) ergänzt: »Es ist ein Geschachere« und erzählt, dass sie auch ihren Kollegen nicht noch ein Kind auf den »Hals drücken« wolle. Die Regelklassen seien nämlich voll. Frau Maier (Theodor-Litt-Schule) formuliert in diesem Kontext dazu: »Der Klassenkampf beginnt mit dem Halbjahr.«

Die schulische Etablierung von Vorbereitungsklassen, über die tatsächliche Beschulung der SuS bis hin zum formal-institutionellen Übergehen in die Regelklassen und darüber hinaus, ist gekennzeichnet durch konflikthafte Aushandlungen um Ressourcen und Materialitäten. Der von Frau Maier als »Klassenkampf« bezeichnete Konflikt bezieht sich auf schulische Ressourcen, die aber auch weiteres Erkenntnispotenzial ergeben.⁸ Denn ob der formale Übergang von der Vorbereitungsklasse in die Regelklasse an derselben Schule stattfindet, hängt unter anderem mit der Ressource Regelschulplatz zusammen (hierzu u. a. Emmerich et al. 2020).

Konfliktlinie II: Aushandlungen über die Übergangsphase Vorbereitungsklasse

Die zweite Konfliktlinie, die im Zuge der Untersuchung rekonstruiert werden konnte, markiert die Übergangssituation als eine doppelte Bewährungsprobe und damit als sozial hergestellte Zwischenphase. In der Vollzugswirklichkeit Vorbereitungs-klassenunterricht zeigt sich dies wie folgt:

Die Vorbereitungsklassenlehrerin Frau Walter spricht mit ihrem Schüler Tarek, dass es ganz allein an ihm liegen würde, ob er den Übergang in die Regelklasse schaffen würde. Denn an ihrer Schule würden sie keinen Schüler wollen, der macht, was er will, was die Lehrerin mit dem Sprechakt »Nee, das wollen wir hier nicht« betont. Die Lehrerin richtet sich mehr zu der Klasse, erhebt ihre Stimme und fügt an: »Wenn du es hinbekommst bis zum Sommer, dann hast du die Chance, hier auch einen Platz zu haben. Du brauchst aber die Noten dazu. Du musst dich nur benehmen, mitmachen und an die Regeln halten. Das ist deine letzte Chance. Eure letzte Chance, für euer Leben.«

In der Szene wird die Übergangssituation im Interaktionssetting Vorbereitungs-klassenunterricht für die sogenannten Seiteneinsteiger*innen als eine bildungsbiografisch hochbedeutsame Zwischenphase seitens der Lehrerin sozial hervorgebracht. Denn es sei, so die Lehrerin, die letzte Chance für die SuS, den institutio-

8 Zum Beispiel inwiefern die Seiteneinsteiger*innen eine formale Zugehörigkeit zu ihrer Schule besitzen. Dabei rekurren diese Aushandlungen um Zugehörigkeit auch in einer relationalen Perspektive auf weitere situative Elemente, etwa auf Hauptthemen/Debatten (siehe Abb. 1.) und hierbei auf das situative Element »Übergang und Übergangsvoraussetzungen in das reguläre Schulsystem«.

nellen Übergang zu passieren und dadurch eine von ihr nicht näher artikuliert Chance für ihr Leben wahrzunehmen.

In der Interaktion wird eine Situation sozial konstruiert, die sich als eine doppelte Bewährungsprobe für diese SuS beschreiben lässt. Diese müssten sich in dieser Zwischenphase nicht nur hinsichtlich einer nicht näher bestimmten Leistung beweisen, sondern sie müssten sich »hier« auch »gut verhalten«.

Die Übergangssituation kann interpretativ als eine vulnerable Zwischen- und Selektionsphase gefasst werden. Pointiert verdeutlicht sich dies in einem prekären Mitgliedschaftsstatus der Vorbereitungsklassenschüler*innen im schulischen Gefüge. In Rekurs auf ein meritokratisches Narrativ wird das Scheitern oder Bewältigen dieser Übergangsphase in die Individuen verlagert. Denn Tarek und die anderen müssten sich nur anstrengen, also eine nicht näher definierte schulische Leistung erbringen – für diese gibt es auch keine bildungspolitischen Vorgaben – und sich benehmen, um diese »letzte Chance« für ihr »Leben« zu ergreifen.

Im Vorbereitungsklassenunterricht (Sek I):

Frau Walter: »Du bist nur teilintegriert, du bist kein Teil der Regelklasse. Du bist nur Gast.« Woraufhin ihr Schüler Jonas antwortet: »Aber Frau Walter! Wann sind wir nicht mehr Gäste?« Die Lehrerin erwidert: »Nächstes Jahr, wenn ihr das hier gut macht, wenn ich das sehe, dass ihr das wollt. Dann könnt ihr ganz in die Regelklasse gehen. Hier müsst ihr zeigen, dass ihr euch an die Regeln haltet, dass ihr gut mitmachen könnt, dass ihr gut lernt und dass ihr es wirklich wollt. Hier müsst ihr euch beweisen, hier müsst ihr es zeigen, dass ihr euch wirklich anpassen könnt.«

In vorliegender Szene nimmt Jonas die Adressierung als »Gast« an und wendet diese in dem Sprechakt »Wann sind wir nicht mehr Gäste?« an. Hier verdeutlicht sich erneut der prekäre Zugehörigkeitsstatus der Vorbereitungsklassenschüler*innen in der Übergangssituation. Durch die Adressierung als Gäste (siehe Abb. 1: Elementen-kategorie: Differenz und Differenzkategorie) pointiert sich eine hierarchisierende und symbolische Differenz, die die Seiteneinsteiger*innen als *Andere* sozial produziert. Mit dieser Differenz geht ein vulnerabler und prekärer Status im schulischen Gefüge einher. Für diese SuS wird die Situation zu einer Zwischenphase, welche übergangstheoretisch als Phase der »Liminalität« (Turner 2005: 95) beschrieben werden kann. Damit werden die Seiteneinsteiger*innen in einen Status des Weder-noch-Seins versetzt. Um den formalen Übergang von der Vorbereitungs- in die Regelklasse zu vollziehen und um schulische Teilhabe und Zugehörigkeit zu erlangen, müssen diese SuS sich bewähren.

Die beschriebene doppelte Bewährungsphase endet für die Seiteneinsteiger*innen nicht mit der formalen Transition in die Regelklassen und damit mit der Inklusion in die Regelschule. Folgende Szene fand nach der institutionellen Transition

von der Vorbereitungsklasse in die Regelklasse der Jahrgangsstufe 8 von den beiden Seiteneinsteiger*innen Nasrat und Jonas statt. Herr Huf (Klassenlehrer des Basis-kurses in einer Gemeinschaftsschule) kam während einer Gruppenarbeitsphase mit mir ins Gespräch:

»Das hier ist der Basiskurs. Manche Schüler*innen brauchen da einfach länger, die können das nicht leisten. Das merkt man einfach. Das wird dann halt ein Haupt-schulabschluss. Aber die VKL [Vorbereitungsklasse] hier«, er zeigt nach vorne auf Nasrat und Jonas. Woraufhin ich ihn kurz anschau, er nickt mir zu und meint, dass man bei ihnen eben schauen müsse, wie lange die überhaupt noch hier in der 8a seien. Denn, so fügt er an: »Bei mir sind die hier immer noch Gäste und haben auch noch kein eigenes Klassenfach.«

Damit kann empirisch gezeigt werden, dass Vorbereitungsklassen als formale Übergangssituation institutionell gerahmt sind, mit ihnen aber in der sozialen Vollzugswirklichkeit eine Zwischenphase sozial hervorgebracht wird, in welcher eine symbolische Zugehörigkeitsordnung (re-)produziert wird. Diese Phase ist mit einer vulnerablen Mitgliedschaft im schulischen Gefüge verbunden und verändert sich auch dann nicht, wenn die Seiteneinsteiger*innen die formale Transition in die Regelklasse vollzogen haben. In materialisierter Form markiert diese Bewährungsprobe und der prekäre Mitgliedschaftsstatus unter anderem des Klassenfachs (siehe Abb. 1: Nicht-menschliche Elemente/Aktanten), was jede*r der anderen SuS im Regel-schulbetrieb der 8a besitzt.

Relational betrachtet weisen die unterschiedlichen Aspekte auf bildungsungleichheitsrelevante Verhältnisse hin – der prekäre Status der Seiteneinsteiger*innen im schulischen Kontext, die Adressierung als Gäste, die skizzierte doppelte Bewährungsprobe, das Ringen um unterschiedliche Ressourcen zum Beispiel um einen Regelschulplatz ebenso wie das formale Curriculum der Vorbereitungsklassen in Baden-Württemberg. Die schulorganisatorischen schwachen Regulierungen eröffnen zudem einen Aushandlungsspielraum der Gestaltung der Übergangssituation, der es den Lehrkräften ermöglicht, eine besondere Gatekeeperposition an der Übergangsschwelle einzunehmen.

All diese unterschiedlichen Befunde wirken interdependet zusammen und bringen die Übergangssituation Vorbereitungsklasse spezifisch hervor. Dabei könnten diese Erkenntnisse unter dem von Gomolla und Radtke (2002) entwickelten Konzept der *indirekten institutionellen Diskriminierung* gelesen werden. Damit meine ich nicht die Idee von Vorbereitungsklassen als Beschulungsform per se, sondern deren gegenwärtige Herstellung und Gestaltung in Baden-Württemberg – oder genauer an den von mir untersuchten Schulen.

5. Resümee

In diesem Beitrag wird eine spezifische Untersuchungsperspektive dargelegt, die eine übergangstheoretische und situationsanalytisch informierte relationale Forschungsperspektive skizzieren soll. Ausgangspunkt dieser Perspektive ist ein ontologisches Verständnis von sozialer Wirklichkeit, welches auf einer postmodernen Grundhaltung basiert und dadurch den Anspruch formuliert, soziale Phänomene in ihrer Komplexität zu betrachten. In Rekurs auf die Situationsanalyse und den *Doing Transitions*-Ansatz kann eine theoretische und methodologische Perspektive skizziert werden, die als heuristische *Sehhilfe* im Forschungs- und Erkenntnisprozess konzipiert wurde: Die Übergangssituation Vorbereitungsklassen. Das damit einhergehende Erkenntnisinteresse fokussiert das relationale *Zustandekommen* von sozialer Wirklichkeit und erforscht deswegen die soziale Herstellung von Übergangssituationen durch das Zusammenwirken unterschiedlicher situativer Elemente.

Mit den theoretischen und empirischen Einblicken soll erstens ein methodologischer Beitrag für die qualitative Übergangsforschung und die erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung formuliert werden, der zweitens theoretische und methodologische Fundierungen liefern möchte, um die soziale Komplexität von Migrationsphänomenen relational zu erforschen. Hierbei wird ein gesteigertes Kontingenzbewusstsein sozialer Migrationsphänomene vorausgesetzt, was zugleich durch die grundlagentheoretische Perspektivierung – (Übergangs-)Situations in der Migrationsgesellschaft – an ein reflexives Forschungsverständnis anknüpft. Die Sozialität von Übergangssituationen wird in dieser Perspektivierung nicht als gegebene Entität betrachtet, sondern als soziale Konstruktionsleistung und damit als multidimensionaler Prozess gedacht. Die Betrachtung des relationalen *Zustandekommens* von *Übergangssituationen* gestattet zudem drittens eine Dekonstruktion von institutionell gerahmten Übergängen in der Migrationsgesellschaft und ermöglicht, die damit verbundenen Wissens- und Machtzusammenhänge reflexiv zu hinterfragen. Dadurch ist es empirisch erst möglich, die Übergangssituation Vorbereitungsklasse eben nicht als institutionell gesetzte Transitionsphase zu betrachten, die es von den Seiteneinsteiger*innen zu passieren gilt, sondern diesen Übergang selbst als symbolische und weiterreichende Zwischenphase zu rekonstruieren. Die damit gewonnenen empirischen Befunde sollen viertens einen Beitrag zum gegenwärtigen Forschungsdesiderat im Phänomenbereich neu migrierter SuS und Vorbereitungsklassen leisten.

Literatur

Ahrenholz, Bernt/Fuchs, Isabel/Birnbaum, Theresa (2016): »... dann haben wir natürlich gemerkt, der Übergang ist der Knackpunkt ...«. Modelle der Beschulung

- von Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern in der Praxis, in: *BiSS-Journal* 3(5), S. 14–17.
- Blumer, Herbert (1954): What is Wrong with Social Theory?, in: *American Sociological Review* 18, S. 3–10.
- Brüggemann, Christian/Nikolai, Rita (2016): Das Comeback einer Organisationsform. Vorbereitungsklassen für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche. Netzwerk Bildung, Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung, Abt. Studienförderung.
- Clarke, Adele E. (2012): Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn. Interdisziplinäre Diskursforschung, Wiesbaden: Springer VS.
- Clarke, Adele E./Friese, Carrie/Washburn, Rachel S. (2018): Situational analysis. Grounded theory after the interpretive turn, 2. Aufl., Los Angeles/Thousand Oaks: SAGE.
- El-Mafaalani, Aladin (2019): Teilhabe und Konflikte in der Migrationsgesellschaft, in: *Zeitschrift Forschungsjournal Soziale Bewegungen* 32(3), S. 430–438.
- Emmerich, Marcus/Hormel, Ulrike (2013): Heterogenität, Diversity, Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz, Wiesbaden: Springer VS.
- Emmerich, Marcus/Hormel, Ulrike/Jording, Judith/Massumi, Mona (2020): Migrationsgesellschaft im Wandel – Bildungssystem im Stillstand, in: Isabell von Ackeren/Helmut Bremer/Fabian Kessel/Hans-Christoph Koller/Nicolas Pfaff/Caroline Rotter/Dominique Klein/Ulrich Salaschek (Hg.), *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 135–146.
- Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf (2002): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule, Opladen: Leske + Budrich.
- Holling, Yvonne (2007): Alphabetisierung neu zugewanderter Jugendlicher im Sekundarbereich. Zur schulischen Situation analphabetischer Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger in einer niedersächsischen Stadt (= Schriftenreihe des Interdisziplinären Zentrums für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen IBKM, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Band 32), Oldenburg: BIS-Verlag.
- Karakayali, Juliane/zur Nieden, Birgit/Kahveci, Çağrı/Groß, Sophie/Heller, Mareike (2017): Die Kontinuität der Separation. Vorbereitungsklassen für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im Kontext historischer Formen separierter Beschulung, in: *Die deutsche Schule* 109(3), S. 223–235.
- Massumi, Mona/von Dewitz, Nora/Grießbach, Johanna/Terhart, Henrike/Wagner, Katarina/Hippmann, Kathrin/Altinay, Lale (2015): Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen, Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache und Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln, <https://mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publ>

- ikationen/MI_ZfL_Studie_Zugewanderte_im_deutschen_Schulsystem_final_s
creen.pdf (zugegriffen 10.09.2019).
- Massumi, Mona/von Dewitz, Nora/Terhart, Henrike (2018): Übergänge in das deut-
sche Bildungssystem im Kontext von Neuzuwanderung. Eine thematische Ein-
ordnung. In: von Dewitz, Nora/Massumi, Mona/Terhart, Henrike (Hg.): Neuzu-
wanderung und Bildung. Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in
das deutsche Bildungssystem. Weinheim/Basel: Beltz Juventa Verlag, S. 9- 21.
- Mecheril, Paul (2010): Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive,
in: Paul Mecheril/Maria do Mar Castro Varela/İnci Dirim/Annita Kalpaka/
Claus Melter: Migrationspädagogik. Bachelor, Master, Weinheim/Basel: Beltz,
S. 7–22.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2019): Schulun-
erfahrene und nicht-alphabetisierte Kinder und Jugendliche in den Vorbe-
reitungsklassen. Empfehlungen für ein schulisches Förderkonzept, [https://km-
bw.de/site/pbs-bw-km-root/get/documents_E1397625058/KULTUS.Dachman
dant/KULTUS/KM-Homepage/Publikationen%202019/schulunerfahrenevkl.p
df](https://km-bw.de/site/pbs-bw-km-root/get/documents_E1397625058/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/KM-Homepage/Publikationen%202019/schulunerfahrenevkl.pdf) (zugegriffen 19.12.2021).
- Montanari, Elke G./Gökçay, Burcu/Jeschke, Tanja (2017): Beschulung von neu in das
niedersächsische Bildungssystem zugewanderten Schülerinnen und Schüler in
der Sekundarstufe I, <https://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:gbv:hil2-opus4-6994>
(zugegriffen 08.06.2020).
- Reinhardt, Anna Cornelia/Becker, Birgit (2022): Der Übergang von neu zugewander-
ten Kindern und Jugendlichen in das deutsche Bildungssystem, in: Zeitschrift
für Pädagogik 68, Beiheft, S. 115–129.
- Strauss, Anselm L. (1978): A social World perspective, in: Norman K. Denzin (Hg.):
Studies in symbolic interaction, Band 1, Greenwich: JAI Press, S. 119–128.
- Strübing, Jörg (2014): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemolo-
gischen Fundierung eines pragmatischen Forschungsstils, 3. Aufl., Wiesbaden:
Springer VS.
- Strübing, Jörg (2018): Situationsanalyse. Eine pragmatistische Erweiterung der
Grounded Theory unter dem Eindruck der Postmoderne, in: Leila Akremi/Nina
Baur/Hubert Knoblauch/Boris Traue (Hg.): Handbuch Interpretativ forschen,
Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 681–706.
- Turner, Victor (2005): Das Ritual. Struktur und Anti-Struktur, Frankfurt a.M./New
York: Campus.
- von Dewitz, Nora/Bredthauer, Stefanie (2020): Gelungene Übergänge und ihre Her-
ausforderungen – von der Vorbereitungs- in die Regelklasse, in: Informationen
Deutsch als Fremdsprache 47(4), S. 429–442.
- Walther, Andreas/Stauber, Barbara/Rieger-Ladich, Markus/Wanka, Anna (2020):
Reflexive Übergangsforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische
Herausforderungen, Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.

Bildung und Vulnerabilität

Empirische Studien zu schulischer Segregation

Cristina Diz Muñoz und Juliane Engel

Der vorliegende Beitrag diskutiert Bildungsprozesse im Kontext von Flucht und Migration am Beispiel einer empirischen Studie zu biografischen Erfahrungen ehemaliger Schüler*innen sogenannter »Ausländerregelklassen« (vgl. Tsianos/Karakayali 2014) oder »Türkenklassen« (Engel/Nohl 2022: 277).¹ Dabei soll sowohl der gesellschaftshistorische und -politische Kontext der Arbeitsmigration der 1960er Jahre in den Blick genommen (1) als auch die alltäglich praktizierte Form der (räumlichen) Segregation in Schule und Unterricht (2) vulnerabilitätstheoretisch reflektiert werden (3).

Die Studie umfasst narrativ-biografische Interviews sowie *videographic walks*, bei denen ehemalige Schüler*innen und Forscher*innen Schul- und Unterrichtsräume gemeinsam filmen (vgl. u. a. Pink 2007a; 2008). Sie untersucht die Art und Weise, wie Artikulationen von biografischem Wissen zugänglich gemacht werden können (vgl. Engel/Diz Muñoz 2022a; 2022b) und diskutiert eine postkolonial inspirierte Methodologie, die die Ambivalenzen einer videobasierten Sichtbarmachung selbstkritisch befragt und hierbei das Verlernen (Spivak 1994) bisheriger Anerkennungsformen voraussetzt (vgl. Butler 1997a, b; 2020; Butler et al. 2016; Fritzsche 2018; Stöhr et al. 2019; Aktaş 2020; Dederich/Zirfas 2022).

Einleitung

Im Kontext von Flucht und Migration machen Diskurse und Praktiken der Segregation »durch die räumliche Anordnung von Gruppen Zugehörigkeitszuschreibungen besonders sichtbar« (Karakayali/Heller 2022: 181). Diese Spur nimmt der Beitrag auf, indem er ein spezifisches Segregationsmodell analysiert und die damaligen Erfahrungen ehemaliger Schüler*innen als biografische Muster des Erlebens vulnera-

1 Die Ergebnisse stammen aus einem drittmittelgeförderten Forschungsprojekt (emerging talent, FAU) zum Thema Biografieforschung und schulische Segregation – Bildungstheoretische Reflexionen zu Erfahrungen ehemaliger Schüler*innen sogenannter »Türkenklassen«.

bilitätstheoretisch einordnet. So hat sich in den Erzählungen der Schüler*innen auf einer impliziten Ebene gezeigt, dass es nicht allein einzelne Erlebnisse und Personen waren, die die Diskriminierungserfahrungen in ihrer Qualität prägten. Stattdessen zeigt sich ein scheinbar unsichtbares Muster der Abwertung und Missachtung, welches sich auch in sozialmateriellen und räumlichen Ordnungen artikuliert. Um diese verborgene Spur erfassen zu können, haben sich Vulnerabilitätstheorien als erkenntnisreich erwiesen, die ontologische und situative Verletzbarkeitsformen differenzieren (Butler et al. 2016; Eribon 2016).

So wird im Jahr 1973 in Bayern ein pädagogisches Segregationskonzept entworfen, das die Beschulung von »Kinder[n] ausländischer Arbeitnehmer« (KMK 1976: 1) in sogenannten »Ausländer- und Nationalklassen« vorsieht (Nohl 2014: 24; vgl. Karakaşoğlu et al. 2019). Das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus (1974) formuliert die damit verbundene Idee wie folgt: »Ausländische Schüler mit gleicher Muttersprache können in Ballungsgebieten ausländischer Arbeitnehmer in Klassen unterrichtet werden, in denen, ggfs. nach besonderen Lehrplänen, Lerninhalte der Jahrgangsstufe auch in der Muttersprache der Schüler vermittelt werden« (Röhr-Sendlmeier 1992: 311; vgl. Czock 1993). Diese Struktur der Beschulung ist bisher in wissenschaftlichen Untersuchungen noch wenig beforscht worden und insbesondere qualitativ-rekonstruktive Studien, die die Ebene der impliziten Orientierungen und Erfahrungen der Kinder von Arbeitsmigrant*innen zugänglich machen, stehen noch aus. Im Folgenden wird dargestellt, auf welchen Forschungs- und Erkenntnisstand der Beitrag dennoch zurückgreifen kann, indem er zunächst sowohl aktuellen Diskursen der Segregationsforschung als auch diskursiven Grundlagen der sogenannten »Ausländerpädagogik« nachgeht und sich dann ihrer Anschlussfähigkeit an vulnerabilitätstheoretische Argumentationen widmet.

Vulnerabilitätstheoretische Perspektiven auf Anerkennungsverhältnisse im Kontext von Segregation

Segregationsmodelle finden gegenwärtig in verschiedenen Varianten und auf der Basis differenter rechtlicher Rahmenbedingungen (föderalistisch und bundeslandbezogen) Anwendung. Vogel und Stock beispielsweise veröffentlichen im Jahr 2017 einen Bericht zu den rechtlichen und politischen Maßnahmen zur Förderung der Bildungsrechte von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung anhand von Gesetzen und Verordnungen (vgl. Vogel/Stock 2017). Im selben Jahr untersuchen Vogel und Karakaşoğlu die normative Ebene der schulorganisatorischen Umsetzung des Rechts auf schulische Bildung von neu zugewanderten Grundschulkindern und betonen, dass weiterhin ein Desiderat zur Frage besteht, »wie sich die Modelle auf den Ausgleich von Benachteiligungen im psychosozialen Bereich auswirken« (vgl. Vogel/Karakaşoğlu 2017: 347). Schaut man in den erziehungswissenschaftlichen Diskurs,

lässt sich diese Kritik noch zuspitzen, denn es wird deutlich, dass die unterschiedlichen Segregationsmodelle bisher vor allem institutions- und organisationstheoretisch (kritisch) diskutiert worden sind (Karakayali/zur Nieden 2015; 2018; 2019). So untersuchen Karakayali und zur Nieden beispielsweise institutionelle Segregation aus einer hegemonialkritischen organisationsbezogenen Perspektive und identifizieren »kulturell begründete vermeintliche Defizite der Kinder«, die durch die segregierenden Schulmodelle behoben werden sollen (Karakayali/zur Nieden 2018: 305; siehe auch Karakayali/zur Nieden 2015; 2019; Karakayali/Heller 2022).²

Diese Defizitkonzeption lässt sich bereits in der sogenannten »Ausländerpädagogik«, innerhalb derer das Segregationsmodell der hier vorgestellten Studie umgesetzt wird, feststellen (vgl. Czock 1990; Nohl 2014). Heidrun Czock untersucht diese Konzeption und fokussiert zunächst die Verschiebung der Verantwortung für die Kinder von Arbeitsmigrant*innen seitens der »Ausländerpolitik« an die Bildungspolitik (vgl. Czock 1990: 61). Die Autorin analysiert entlang des Beispiels der »Kompensatorische[n] Erziehung« (ebd.: 64) der 1960er Jahre in den USA, inwiefern anstatt die Probleme eines solchen Ansatzes zu hinterfragen eher »die Renaissance genetischer Interpretationen des schulischen Mißerfolgs einer ganzen Bevölkerungsschicht« hergestellt wird (ebd.). Czock stellt sodann eine Verbindung zu den später in Deutschland öffentlich sowie wissenschaftlich als selbstverständlich akzeptierten »vermeintliche[n] Sozialisations- und Sprachdefizite[n] der Migrantenkinder« her (ebd.: 74). Auch Arnd-Michael Nohl (2014) untersucht erziehungswissenschaftliche Argumentationsfiguren im Rahmen »ausländerpädagogischer« Diskurse und identifiziert kulturalistische und biologistische Differenzkonstruktionen, die auf einer schulpädagogischen und soziopolitischen Ebene legitimiert wurden. Ein Zusammenhang zwischen sprachlicher und kognitiver Entwicklung wurde Nohl zufolge somit diskursiv konstruiert. Dadurch lassen sich diskriminierende Anerkennungsverhältnisse auf einer diskursiven und strukturellen Ebene feststellen.

An diese Erkenntnisse knüpft der Beitrag an, indem er die Erfahrungen der ehemaligen Schüler*innen analysiert und die strukturelle Anlage der segregierenden Platzierung und Positionierung vulnerabilitätstheoretisch reflektiert. Mit Fokus auf den Konstruktionsprozess einer Gruppe von »Anderen«, die »rassistisch marginalisiert werden« (Tsianos/Karakayali 2014: 35), werden hier Praktiken der separierenden Verortung als hegemoniale Bezeichnungspraktiken im Sinne Spivaks (1994) untersucht. Demnach werden die Erfahrungen der ehemaligen Schüler*innen entlang der Frage nach Prozessen des *Otherings* als Erfahrungen rassistischer Gewalt gedeutet (vgl. Karakayali/Heller 2022; siehe auch Alexopoulou 2023). So halten Braitsch

2 Dieses Desiderat wird in dem oben vorgestellten Projekt bearbeitet, indem sowohl organisationale und institutionelle als auch pädagogische und erziehungswissenschaftliche historische Dokumente diskursanalytisch untersucht und in ein Verhältnis zu den Erfahrungen der ehemaligen Schüler*innen gesetzt werden.

und Seitzer fest, dass »Betroffene in der Erfahrung rassistischer Gewalt nicht nur verletztbar durch konkrete Andere, sondern stets auch durch eine anonyme Machtstruktur [sind], die sich primär als Deutungshoheit und Einschränkung der gegebenen Möglichkeiten äußert« (Braitsch/Seitzer 2022: 322). Diese zeigt sich in den diesem Beitrag zugrundeliegenden empirischen Studien beispielsweise daran, dass der Schulhof zwar von allen Schüler*innen geteilt wird, die Schüler*innen der sogenannten »Türkenklassen« sich jedoch als unsichtbar für die anderen Schüler*innen erleben. Praktiken der räumlichen Deplatzierung, etwa im Keller der Schulgebäude unterrichtet zu werden, erzeugen spezifische Formen der zugleich ontologischen wie auch situativen Vulnerabilität.

Im Folgenden möchten wir daher in einer repräsentationskritischen Haltung methodologische Vorüberlegungen diskutieren, die unsere Forschungsansätze in dem Feld machtsensibel reflektieren (Demmer et al. 2020; Engel 2023). So positionieren wir uns ambivalent zu Formen der Sichtbarmachung (Schaffer 2008) und führen die postkoloniale Kritik der Exotisierung (Said 1978) einerseits und der Eröffnung von Feldern der (Un-)Sichtbarkeit andererseits stets in unsere Überlegungen mit ein. Auf dieser Basis machen wir uns auf die Suche nach der »anderen Seite« der strukturellen Verletzbarkeit, die darin besteht, »nicht mehr als Individuum adressiert zu werden, sondern als Repräsentation, die dem Muster einer Wissensordnung entspricht« (Braitsch/Seitzer 2022: 322).

Methodologien der (Un-)Sichtbarmachung

Im Rahmen gegenwärtiger wissenschaftlicher Studien zu Flucht und Migration sind Bildungserfahrungen insbesondere geflüchteter Kinder und Jugendlicher aus einer hegemoniekritischen und postkolonial inspirierten Forschungsperspektive untersucht worden (vgl. Chamakalayil et al. 2020; 2021; 2022; Dausien/Thoma 2023; Khakpour 2021; 2023; Khakpour/Strasser 2023; in diesem Band die Beiträge von Lialiou, Rotter und Pfaff sowie Kollender). Dabei ist für die Analyse von Erzählungen nach Chamakalayil et al. (2020: 10) darauf zu achten, dass »biografische Dynamiken [...] in einer Relation zu hegemonialen Migrations- und Integrationsdiskursen stehen« (siehe auch Chamakalayil et al. 2021; 2022).

Die Verwobenheit schulischer Institutionen, pädagogischer Diskurse, Anerkennungsverhältnisse und Bildungserfahrungen von Schüler*innen wird hierzu als Auseinandersetzung mit hegemonialen Deutungs- und Darstellungsmustern analysiert (vgl. Idel et al. 2017; Menz/Thon 2017). Biografisches Wissen lässt sich somit als eng verwoben mit gesellschaftlichen Diskursen (Chamakalayil et al. 2020; Dausien 2022a, b) konzipieren und auf diese Weise eine Pluralisierung von Perspektiven im Sinne einer Vervielfältigung von Blickregimen (Silverman 1997) erproben.

In diesem Zusammenhang kann die Frage oder der Anspruch nach Sichtbarkeit aus einer postkolonial inspirierten Perspektive als eine komplexe Dominanzform der Wissensproduktion gedeutet werden, da nur bestimmte Repräsentationsformen ihren Weg zum Sichtbarkeitsbegriff gefunden haben (vgl. Diz Muñoz i. E.). Hierbei stellt die Untersuchung vom »patriarchale[n] Eurozentrismus«, der nach Rolando Vázquez »alles auf der Erde klassifizieren wird« (Vázquez 2022: 12), eine wichtige Spur dar, um videografische Forschungsmethodologien kritisch zu reflektieren und für die Repräsentationslogiken von Blickregimen zu sensibilisieren. Dies trifft insbesondere auf die Verdopplung von Perspektiven zu (Blicknahme ehemaliger Schüler*innen im Verhältnis zur Blicknahme der Forschenden). Im Rahmen der Forschungsmethode der videographic walks wird diese Verschränkung als Logik der Praxis der Positionierung und der Blickregime erhoben und ausgewertet.

Erhebung videographic walks

Als erster Schritt werden videographic walks durchgeführt, um Praktiken der Platzierung ehemaliger Schüler*innen in und zu Schul- und Unterrichtsräumen rekonstruieren zu können. Diese schließen an Sarah Pinks Konzeption einer »visual ethnography in and of movement« (vgl. Pink 2008) und von »walking with video« (vgl. Pink 2007b) an, in der es darum geht, eine räumliche Perspektivierung auf alltäglich praktizierte Formen der (Selbst-)Verortung in den Blick zu nehmen. Innerhalb der Disziplin der Soziologie forschen Maggie O'Neill und Brian Roberts zu *Walking Methods*, genauer zu »Walking Interview as a Biographical Method (WIBM)« (vgl. O'Neill/Roberts 2020). Die Erhebung der videographic walks erweitert diese Ansätze um eine videobasierte Ebene, denn alle erwähnten Zugänge haben gemeinsam, dass die Gespräche nur audiografiert oder zum Teil fotografiert, aber nicht videografiert werden. Die Forscher*innen folgen hierbei der dokumentarischen Erhebungslogik, um die Relevanzsetzung der Forschungssubjekte zur Geltung zu bringen (Bohnsack/Engel 2018; Engel 2020a, b).

Bei der räumlichen Platzierung interessiert sich das Projekt zudem für visuelles Register beziehungsweise für Blickregime, die über die Kameras erhoben werden können. Diese methodologische Perspektivierung basiert sowohl auf Schaffers Theoriebildung zu den »visuellen Strukturen der Anerkennung« (vgl. Schaffer 2008) als auch auf Kravagnas Arbeiten zum Sehen »als sozial und kulturell konditionierten Prozess« (Kravagna 1997: 8). Dementsprechend können audiovisuelle Daten erhoben werden, die über sprachbasierte Dimensionen hinaus Zugang zu Fragen der multimodalen Relation zwischen räumlichen Anordnungen, Feldern der Sicht- und Sagbarkeit und darin intelligiblen Subjektpositionierungen eröffnen (vgl. Diz Muñoz i. E.).

Auswertung videographic walks

Es werden zunächst vier Dimensionen fokussiert, die es ermöglichen, Subjektpositionierungen empirisch erfassen zu können. Sie werden wie folgt bestimmt und an unserem Beispiel dargestellt, wie sich *der Modus der Positionierung beim Durchqueren von damals besuchten Schul- und Unterrichtsräumen zeigt*:

- a) als räumliche Platzierungen
- b) als soziomaterielle Schnittstellen (bzw. als Berührung mit den Dingen)
- c) in ihren verbalen Adressierungen (bzw. im Gespräch zwischen Forscher*in und Forschungssubjekten)
- d) als gefilmte Einstellungen

Zunächst wird die Situation beschrieben und rekonstruiert, »was passiert«. In einem weiteren Schritt wird anhand vier methodischer Schritte untersucht, »wie es sich ereignet«:

- a) Wo befindet sich das Forschungssubjekt mit Kamera im Raum? Wo befindet sich die Kamera (der Beforschenden)? *Räumliche Verhältnissetzungen, die über die Kamera der Forscher*innen erhoben werden*
- b) Wie ist der videografierte Kontakt zwischen den Forschungssubjekten und der Kamera oder den anderen Artefakten? *Soziomaterielle Verhältnissetzungen, die über die Kamera der Forscher*innen erhoben werden*
- c) Wie wird etwas gesagt (nach der dokumentarischen Methode)? *Performative Verhältnissetzungen*
- d) Welche Einstellung videografiert das Forschungssubjekt? *Visuelle Verhältnissetzungen, die über die Kamera der Beforschenden erhoben werden*

Ehemalige Schüler*innen und Forscher*innen machen sich gemeinsam in den Fluren und Klassenzimmern auf die Suche nach Spuren biografischen Wissens, die sich auch an den Orten und in den Relationen zu ihnen finden lassen. In diesem Sinne fokussiert die vorgelegte Studie nicht nur sprachliche (oder gesprächsbasierte Verfahren), sondern auch visuelle und räumliche Dimensionen als konkrete biografisierende Erfahrungen der (De-)Platzierung.

Empirische Beispiele zu biografischen Erfahrungen im Kontext segregierender Beschulungsformen

Auf Grundlage der empirischen Studie wurde eine erste sinn- und soziogenetische Typenbildung angefertigt, die es erlaubt, fallübergreifende Ergebnisse zur

Verknüpfung von räumlichen Positionierungserfahrungen mit gegenwärtigen biografischen Orientierungen zu präsentieren. Die Artikulation von biografischem Wissen lässt sich so in ihrer Performanz (videographic walks) und ihren implizit handlungsleitenden Orientierungen (biografische Interviews) zugänglich machen. Es zeigen sich in allen Fällen prekäre oder prekarisierende Formen der (Selbst-)Verortung, die sich in Prozesse der Platzierung und Positionierung unterscheiden. Im Folgenden wird daher der Begriff der *Platzierung* verwendet, um die topologische Dimension zu bestimmen. So lässt sich in den videographic walks nachvollziehen, dass es nicht allein darum geht, »die Anordnungen der Gebilde *im Raum* zu betrachten, sondern die Anordnungen *zu Räumen* zu erkunden« (Löw 2011: 46, Herv.i.O.; vgl. Grabau/Rieger-Ladich 2014). Zudem wird der Begriff der *Positionierung* verwendet, um auf die Ebene biografischer Orientierungsrelevanz durchzudringen (vgl. Bohnsack 2020), die bei Praktiken der (Selbst-)Verortung auf einer impliziten und handlungsleitenden Ebene wirksam werden und machtsensibel rekonstruiert werden (vgl. Spies 2017).

Samplingstrategie des Projekts

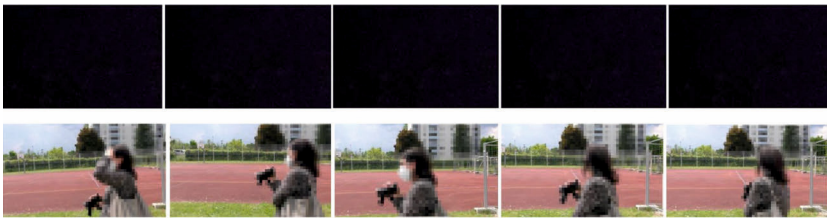
In dem Projekt wurden bisher 15 biografische Interviews und zwei videographic walks mit ehemaligen Schüler*innen sogenannter »Türkenklassen« durchgeführt. Rekrutierungsstrategien wurden einerseits durch institutionelle Wege und andererseits durch individuelle Netzwerke realisiert. Die folgenden Fallbeispiele sind aus einer Schule gewählt, die sich in einer ländlichen Region befindet.³

Insgesamt lässt sich auf der Basis des empirischen Samplings nachvollziehen, wie Prozesse der (Selbst-)Verortung von allen Forschungssubjekten stets als unsicher und ungewiss – und somit als nicht selbstverständlich – beschrieben und erlebt werden. Daraus ergeben sich unterschiedliche Modi Operandi: ein ambivalent widerständiger, ein ohnmächtig engagierter und ein schockiert starrer Modus der räumlichen Platzierung und biografischen Positionierung, wie im Folgenden nachgezeichnet wird.

Bei der Erstellung der Standfotos wird sich an dem sequenzanalytischen Ablauf der Dokumentarischen Methode orientiert (Bohnsack 2020), das heißt der Moment der Eröffnung und der Moment der Konklusion werden in zwei Stills gezeigt und dazwischen Bilder interaktiver Dichte präsentiert. Das Projekt verknüpft hierzu grundsätzlich zwei Analyseinstellungen der Filmspuren komparativ – zum einen die der Forschungssubjekte und zum anderen die der Forschenden –, um die Blickschneisen bei den Analysen produktiv aufeinander beziehen zu können.

3 In anderen Passagen zeigen sich Differenzen, die hier nicht berücksichtigt werden können.

Abbildung 1: Fotogramme aus einem videographic walk mit Aylin (oben: Aylins Kameraspur, unten: Kameraspur der Forschenden)



Aylin ist ehemalige Schülerin einer sogenannten »Türkenklasse«. Von der 1. bis zur 5. Klasse ging sie in der Türkei zur Schule. Ab der 6. Klasse und bis zum Hauptschulabschluss besuchte sie eine sogenannte »Türkenklasse« in Deutschland. Aktuell betreibt sie ein Dienstleistungsgeschäft im Körperpflegebereich.⁴ Noch heute lebt sie in einer kleinen Mittelstadt, wo sie als Kind ab der 6. Klasse die Schule besucht hat. Im Folgenden wird ein Transkriptausschnitt zur erlebten sozialen Unsichtbarkeit analysiert.⁵

Interviewerin: Und wo hast du, du hast gesagt, die Parallelklasse habt ihr hier getroffen. Was habt ihr dann hier gemacht?

Aylin: Ich weiß es gar nicht mehr so genau. Ich hab mich jetzt an (*Name 1*) (lachen) mal, weil ich diesen Platz gesehen hab, ähm, mit den, ich weiß gar nicht mehr, was wir gespielt haben, aber wir waren mit denen zusammen. Die eine (*Name 2*) oder (*Name 2.2*) hieß die, glaub ich, ähm doch, also wahrscheinlich den Kontakt zu den anderen gesucht, schon damals (lachen). Auch wenn sie mich nicht gewollt haben. Nee, das stimmt gar nicht. Ach so, mit der (*Name 1*), wenn ich die seh, also dann unterhalten wir uns schon noch. (Pause) Nee, aber sonst weiß ich auch nicht mehr. Ich kann mich nicht an Schüler erinnern, ja. (Auszug aus dem Transkript: videographic walk mit Aylin)

Indem die Forscherin die Frage stellt, was »ihr dann hier gemacht habt«, setzt sie auf der impliziten Ebene einen Subjektstatus voraus und adressiert ein »machendes Subjekt«. Daraufhin schaltet Aylin ihre Kamera aus und betrachtet still und unbewegt, beinahe statisch, den Pausenhof. Auf der Ebene des visuellen Registers ihrer Kamera artikuliert sich so die Erfahrung des Unsichtbar-Seins als schwarze Bildspur. Es dokumentiert sich somit ein Anerkennungsverhältnis ohne sichtbaren Subjektstatus und ohne die Möglichkeit, sich als tätiges Subjekt zu positionieren. Ay-

4 Umschreibung zu Zwecken der Pseudonymisierung.

5 Dieses empirische Beispiel wurde bereits aus einem Inklusionstheoretischen (Diz Muñoz et al. 2023) sowie aus einem körper- (Diz Muñoz 2023) und sichtbarkeitsstheoretischen Gesichtspunkt (Diz Muñoz i.E.) untersucht.

lins Videoaufnahme lässt sich mit der Videoaufnahme der Forschenden verschränken und zeigt auf diese Weise, wie ihr Körper im Raum unbewegt und unbemerkt bleibt.⁶

Beim Verschränken beider Videoaufnahmen (der Forschenden und des Forschungsobjekts) dokumentiert sich der Moment des Vergessens, die Kamera wird ausgeschaltet und im Dunkeln der Erinnerung gesucht. Diese Suchbewegung wird nachvollziehbar, wenn sie stockend erzählt, dass sie »wahrscheinlich« den Kontakt zu »anderen« gesucht habe. In ihrer Narration wird dieses Suchen in ein direktes Verhältnis zu der Erfahrung gesetzt, nicht »gewollt« gewesen zu sein. Ihre Erlebnisse der Nichtzugehörigkeit, die Gruppen erzeugt, wird jedoch in ihrer eigenen Erzählung brüchig, wenn sie relativiert, dass sie sich doch an »die« eine Person erinnert. In diesem Moment verschwimmen die Zeiten und Aylin ist in ihrer Erzählung plötzlich wieder in der Gegenwart. Diese Person trifft sie noch heute manchmal im Ort und sie unterhalten sich.

Um der Frage nachgehen zu können, welche biografischen Spuren diese räumlichen Erfahrungen der Platzierung hinterlassen bzw. welche impliziten und handlungsleitenden Orientierungen bis heute das Erleben von Positioniert-Werden anleiten, werden empirische Ergebnisse der videographic walks mit Transkripten aus den biografischen Interviews trianguliert (vgl. Ecarius/Miethe 2018).

In dem Interview verschränkt Aylin immer wieder Ereignisse aus der damaligen Schulzeit mit Erfahrungen ihrer heutigen Lebenswelt. Aylin hat erlebt, in der Schulzeit nicht gesehen zu werden. Die leerstellenhafte fehlende Anerkennung bewertet sie als »schade« und »traurig«. Besonders in Fragen des sprachlichen Bezuges tritt hervor, dass Aylin anfänglich kein Deutsch konnte und erst ab der Berufsschulzeit wirklich gesehen wurde.

Im folgenden Transkriptionsausschnitt wird deutlich, dass Fragen der Gruppenzugehörigkeit sie auch bei der Erziehung der eigenen Kinder alltäglich bewegen. Auch hier wird auf impliziter Ebene das Erleben einer unüberwindbaren, wenngleich unsichtbaren Grenze nachvollziehbar.

Ja zum Beispiel, ähm, wenn Kindergeburtstag ist, find ich total traurig, dass dann nur türkische Kinder mit eingeladen werden. Und äh wenn zum Beispiel gemischt ist, also bei uns ist es halt gemischt. (Auszug aus Transkript: biografisches Interview mit Aylin)

Aylin beschreibt in dieser Passage, wie sie versucht, Kindergeburtstage »gemischt« zu gestalten, in einer anderen Passage betont sie, mit einem »Deutschen« verheiratet zu sein und Lieder wie *Bruder Jakob* auf Deutsch und auf Türkisch zu singen.

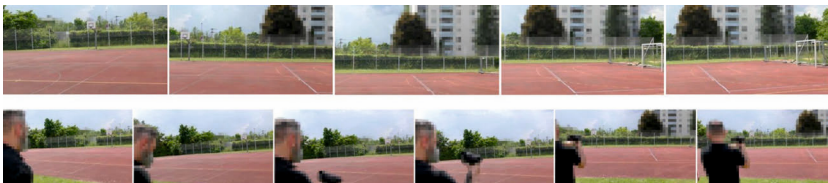
6 Komparative Analysen zeigen, dass Aylin in anderen Sequenzen die Kamera anlässt und nutzt.

»Gemischt« erweist sich auch in anderen Fällen als eine Fokussierungsmetapher, die eine biografisch relevante Orientierung hervorbringt (vgl. Diz Muñoz 2023; Diz Muñoz et al. 2023). Hier dokumentiert sich der Wunsch – in seiner Ambivalenz – nach Anerkennungsverhältnissen, die sich auf ein Gemischt-Sein und damit eine Koexistenz oder Kopräsenz beider Erfahrungsräume bezieht. Ihr oder ihm steht die Erfahrung des Separiert-Seins der jeweiligen Welten unverbunden gegenüber. Somit wird die Erfahrung, auf dem Pausenhof unsichtbar gewesen zu sein, in einem biografischen Muster der Unverbundenheit beider Welten (re-)aktualisiert.

Der Modus Operandi, in dem hier Anerkennungsverhältnisse erlebt werden, erzeugt eine spezifische Form der Vulnerabilität. Dieser Erzeugungsprozess kann empirisch wie folgt analysiert werden: bei Aylin in ihrer *räumlichen Platzierung als unsichtbares Subjekt* betritt sie den Sport- und Spielplatz, *in ihrer soziomateriellen Verbindung als unverbundenes Subjekt* schaltet sie ihre Kamera aus und *verbal sowie in ihrer Performativität* bleibt sie still, kann sich nicht erinnern. Es zeigt sich ein ambivalent-widerständiger Modus der Platzierung und Positionierung, wenn sie den Schulhof betritt, dort aber unsichtbar wird, oder wenn sie im Rahmen ihres Familienlebens Welten »mischt« und doch ihre Unverbundenheit betont. Dieser Modus Operandi lässt sich mit folgendem Fallbeispiel kontrastieren.

Dogan ist wie Aylin ein ehemaliger Schüler einer sogenannten »Türkenklasse« – allerdings in seinem Fall bereits ab der 1. Klasse. Nach der Grundschule hat er die Realschule besucht und seine mittlere Reife gemacht. Aktuell arbeitet er als Gastronom.⁷

Abbildung 2: Fotogramme aus einem videographic walk mit Dogan (oben: Dogans Kameraspur, unten: Kameraspur der Forschenden)



Dogan: Und so waren halt alle Klassen in der Pause hier dann. Ne, und hier haben wir dann aber, jede Klasse hat für sich Fußball gespielt, sozusagen immer zwischen zwei Pfosten war ein Tor. Dann wurde ein Tor freigelassen und da war die nächste Klasse. [...] Also wir haben auf eine Tor gespielt immer. Das war auch Interviewerin: Und dann auch je-. Ne, du hast gesagt klassenbezogen, nicht übergreifend, jahrgangsübergreifend, oder?

7 Umschreibung zu Zwecken der Pseudonymisierung.

Dogan: Selten. Ab und zu mal haben wir auch mit anderen, aber meistens waren wir in unserer Klasse, ja. Die Dinger da wa- Ach, jetzt erinnere ich mich wieder. Also der Maschendrahtzaun war auch ziemlich kaputt damals. [...] Nicht an jedem konnte man Fußball spielen, weil der halt kaputt war. Und deswegen war es auch immer ein Kampf, den guten Tor zu bekommen. Ne, wenn es zur Pause geläutet hat, dann sind alle Klassen rausgestürmt, um erster auf dem Platz zu sein, um das schönste Tor sich aussuchen zu können. (Auszug aus Transkript: videographic walk mit Dogan)

Die ersten Fotogramme zeigen eine Kamerabewegung, die –im Verhältnis zu anderen Aufnahmen von Dogan– hier sehr dynamisch ist. Ihr gegenüber lässt sich die Performanz von Dogans Körper, die sehr statisch ist, kontrastieren. Es dokumentiert sich eine zugleich statische und suchende Haltung.

In der Art und Weise, wie Anerkennungsverhältnisse erlebt werden, wird eine spezifische Form von Vulnerabilität erzeugt. Dieser Erzeugungsprozess kann empirisch wie folgt analysiert werden: Im Hinblick auf die *räumliche Platzierung* bleibt Dogan außerhalb des Sport- und Spielplatzes stehen und betritt ihn nicht. In Bezug auf die *soziomaterielle Verbindung* hält er die Kamera fest und filmt mit einer fließenden Bewegung den ganzen Platz. *Verbal und performativ* erzählt er von einem symbolischen Kampf um das beste Tor. Hier dokumentiert sich eine Form von Vulnerabilität, die keine sichere Platzierung, sondern infolge eines symbolischen Kampfes eine haltlose Dynamik erzeugt.

In den biografischen Interviews zeigt sich das biografische Orientierungsmuster an ungewissen und unsicheren Positionierungen.

Ein anderes Problem ist, (räuspern), äh, Menschen die Türken nicht gerade lieben, also die Ausländer nicht lieben. Die gab es damals, die gibt es jetzt auch, die wird es immer geben. Das Problem war, wenn man halt ein Türke in einer deutschen Klasse ist, dann geht man vielleicht unter, ne, oder wenn da mal ein Lehrer schlechte Absichten hat, ne, dann ist mal ein Einzelner davon betroffen. Aber so sind wir halt alle auf einem Haufen. Ne, und solche Lehrer hatten wir auch, leider. Also einen, einer war sehr schlimm. Und das Erste, was er gesagt hat, als er in die Klasse kam: »Macht die Fenster auf! Ihr stinkt alle also.« Ja das war schon übel, vor allem auch Winter ne, bei Minusgraden mussten wir die, alle Fenster in der Klasse aufmachen, nur weil der gesagt hat, dass wir stinken. Und auch immer demotiviert. Er hat uns immer fertig gemacht, ne. Wir waren halt auch in der 9. Klasse, haben uns für die Quali vorbereitet. Jedes Mal hat er gesagt: »Nehmt gar nicht teil. Macht das gar nicht. Keiner von euch schafft das!« So hat der immer geredet. Ja, war sehr verletzend. Dazu dieses, ich erinnere mich ungern an diese Zeit zurück. Vor allen mit diesem Lehrer. (Auszug aus Transkript: biografisches Interview mit Dogan)

Biografiebezogen erscheint es uns relevant, wie Dogan von seiner diskriminierenden Raumerfahrung direkt auf die fehlende Anerkennung der vorhandenen Leistungsfähigkeit kommt. In seinem biografischen Wissen artikuliert sich somit der Zusammenhang von Anderssein und Nicht-erfolgreich-Sein als alltägliche Raumerfahrung der Deprivilegierung, der Nichtteilhabe. Zudem dokumentiert sich hier die Erfahrung eines Anerkennungsverhältnisses, bei dem es nicht selbstverständlich einen Platz gibt, sondern um diesen gerungen, das heißt symbolisch gekämpft werden muss. Biografisch wird es in wiederholten Erfahrungen der Deplatzierung und Ausgrenzung relevant, bei dem der eigene Platz nicht nur als unsicher und verwehrt gilt. Diese verletzende Erfahrung wird in einem distanziert-analytischen Modus bearbeitet.⁸

Schlussbetrachtungen

Auf der Grundlage dieser Erkenntnisse wird die Frage, »wie sich Othering befor-schen [lässt], ohne es zu reproduzieren« (Karakayali/Heller 2022: 184) als Anlass genommen, um den Forschungsprozess kontinuierlich selbstkritisch im Hinblick auf Formen der Exotisierung zu befragen. Dies geschieht einerseits auf der Ebene der strukturellen Diskriminierung, die im Hinblick auf die hinterlassenen biografischen Muster perspektiviert werden. Zugleich wird subjektivierungstheoretisch die gleichzeitige Unterwerfung und Ermächtigung fokussiert, durch die auch widerständige Praktiken in den Fokus geraten.

Wenn die zwei hier angeführten Beispiele für räumliche Bildungsprozesse vergleichend analysiert werden, fällt ihre implizite Kritik an den eigenen Raumerfahrungen auf. Aylin erschließt sich den Raum des Sichtbaren, indem sie bei Geburtstagen und in ihrer Familie potenziell durch eine unsichtbare Grenze getrennte Welten »mischt« und Dogan thematisiert die Möglichkeit gleichberechtigter Anerkennungsräume, indem er sein Frieren und die erfahrene Missachtung hinterfragt. Die Verwobenheit von biografischen Mustern und hegemonialen Diskursfiguren, die bereits im Abschnitt zur Methodologie diskutiert wurde (Chamakalayil et al. 2020), lässt sich hier empirisch wenden und kritisch reflektieren. In diesem Sinne zeigen die rekonstruierten Modi ambivalent-widerständig und distanziert-analytisch unterschiedliche Qualitäten von sich zugleich ent- und ermächtigenden Formen ontologischer Vulnerabilität, die eine epistemologische Reflexion notwendig machen. Die empirischen Ergebnisse deuten darauf hin, dass zwischen der ontologischen und der situativen Vulnerabilität im Kontext von Segregation noch eine dritte Form

8 In weiteren Beispielen wird deutlich, wie Dogan in zahlreichen Situationen die Erfahrung macht, ohne festen und sicheren Platz durchs Leben zu gehen.

entsteht. Sie erzeugt eine transgressive, das heißt überschreitende Form der Vulnerabilität, die nicht nur auf die Verletzbarkeit des Subjekts, sondern auch der es umgebenden Welt und hervorbringenden Ordnung verweist. Auch Butler et al. fragen nach dieser widerständigen Qualität von Vulnerabilität, wenn sie hervorheben, dass es ein erweitertes epistemisches Framework braucht:

»In order to provide an alternative to such frameworks, we ask what in our analytic and political frameworks would change if vulnerability were imagined as one of the conditions of the very possibility of resistance. What follows when we conceive of resistance as drawing from vulnerability as a resource of vulnerability, or as part of the very meaning or action of resistance itself? What implications does this perspective have for thinking about the subject of political agency?« (Butler et al. 2016: 1).

Wendet man die transgressive Qualität der Vulnerabilität abschließend noch einmal machtsensibel in Bezug auf räumliche Platzierungen und Positionierungen, ist sie anschlussfähig an postkoloniale Perspektivierungen, anhand derer segregierende Beschulungspraktiken in ihrer wirklichkeitskonstituierenden Wirkung als Formen epistemischer Gewalt befragt werden können (vgl. Said 1978; Spivak 1994) und die wiederum ermöglichen, die darin rekonstruierten Erfahrungen als Formen des Widerstands zu deuten. Die Subjektpositionierungen der Beforschten lassen sich aus einer postkolonialen Perspektive interpretieren und zwar im Hinblick auf Praktiken des Platzierens, die hier als räumliche Dimension von Subjektpositionierungen begriffen wird.

Zur Frage, inwiefern Ungleichheitsverhältnisse sichtbar werden können, bleibt unsere Position ambivalent. Einerseits versuchen wir, Zugänge zum Unsagbaren und zum Unsichtbaren zu eröffnen oder zumindest die Grenzen zwischen Unsichtbarem und Sichtbarem zu verschieben und damit den »nicht-Gehörten« Gehör zu verschaffen und gleichzeitig ist es uns bewusst, dass wir sie auf diese Weise exotisieren. Gefangen in unserer eigenen Involviertheit, möchten wir Kritik an der strukturell bedingten Exotisierung und an damit einhergehenden verletzenden Bildungserfahrungen üben – durch unsere kritische Analyse der räumlichen Segregation – bei gleichzeitiger Anerkennung des Erfahrungswissens: Auch wenn wir Aylin anschauen und filmen, konfrontiert sie uns mit der Unmöglichkeit, sie zu erkennen und anzuerkennen – damit sucht Aylin nach Wegen, diese Unsichtbarkeit als verschobenes Phänomen sichtbar werden zu lassen.

Literatur

- Aktaş, Ulas (2020): *Vulnerabilität: Pädagogisch-ästhetische Beiträge zu Korporalität, Sozialität und Politik*, Bielefeld: transcript.
- Alexopoulou, Maria (2023): »Rasse/race«, in: Inken Bartels/Isabella Löhr/Christiane Reinecke/Philipp Schäfer/Laura Stielike (Hg.), *Inventar der Migrationsbegriffe*, <https://migrationsbegriffe.de/rasse> (zugegriffen 13.01.2023).
- Bohnsack, Ralf (2020): *Praxeologische Wissenssoziologie*, Stuttgart: utb.
- Bohnsack, Ralf/Engel, Juliane (2018): »Das ›Unterleben in der Pause‹ aus der Perspektive der Praxeologischen Wissenssoziologie. Eine dokumentarische Videointerpretation«, in: Maud Corinna Hietzge (Hg.), *Seen from different perspectives. Interdisziplinäre Videoanalyse: Rekonstruktionen einer Videosequenz aus unterschiedlichem Blickwinkel*, Opladen: Budrich, S. 39–81.
- Braitsch, Lea/Seitzer, Philipp (2022): »Rassismus«, in: Markus Dederich/Jörg Zirfas (Hg.), *Glossar der Vulnerabilität*, Wiesbaden: Springer VS, S. 319–331.
- Butler, Judith (1997a): *Excitable Speech. A Politics of the Performative*, London, New York: Routledge.
- Butler, Judith (1997b): *The Psychic Life of Power: Theories in Subjection*, Redwood City: Stanford University Press.
- Butler, Judith (2020): *The Force on Non-Violence. An Ethico-Political Bind*, New York: Verso Books.
- Butler, Judith/Gambetti, Zeynep/Sabsay, Leticia (2016): »Rethinking Vulnerability and Resistance«, in: Judith Butler/Zeynep Gambetti/Leticia Sabsay (Hg.), *Vulnerability in Resistance*, Durham/London: Duke University Press, S. 1–11.
- Chamakalayil, Lalitha/Ivanova-Chessex, Oxana/Leutwyler, Bruno/Scharathow, Wiebke (2020): »Zur Eigensinnigkeit des biografischen Erzählens in der (Flucht-)Migration – Eine Fallanalyse. Gesellschaft – Individuum – Sozialisation«, in: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung* 1/2, S. 1–14.
- Chamakalayil, Lalitha/Ivanova-Chessex, Oxana/Leutwyler, Bruno/Scharathow, Wiebke (Hg.) (2022): *Eltern und pädagogische Institutionen: Macht- und ungleichheitskritische Perspektiven*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Chamakalayil, Lalitha/Ivanova-Chessex, Oxana/Riegel, Christine/Scharathow, Wiebke (2021): »Hegemoniale Vorstellungen von Familie – Ambivalente Aushandlungsprozesse und Positionierungen in pädagogischen Institutionen«, in: *Sektion Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit* (Hg.), *Familie im Kontext kindheits- und sozialpädagogischer Institutionen*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 184–197.
- Czock, Heidrun (1993): *Der Fall Ausländerpädagogik. Erziehungswissenschaftliche und bildungspolitische Codierung der Arbeitsmigration*, Frankfurt a.M.: Kooperative Verlag.

- Dausien, Bettina (2022a): »Aus Geschichten lernen – Biografieforschung als wissenschaftliches Programm jenseits der Methodenfrage«, in: Thorsten Fuchs/Christine Demmer/Christine Wiezorek (Hg.), *Aufbrüche, Umbrüche, Abbrüche: Wegmarken qualitativer Bildungs- und Biografieforschung* (= Qualitative Bildungs- und Biografieforschung: Schriftenreihe der DGfE-Kommission, Band 5), Opladen/Berlin: Barbara Budrich, S. 71–97.
- Dausien, Bettina (2022b): »Zur Methodologie und Praxis einer reflexiven Biografieforschung. Cursorische Gedanken (nicht nur) zur Bildungsforschung im Kontext von Flucht und Migration«, in: David Füllekruss/Veronika Kourabas/Daniel Krenz-Dewe/Radhika Natarajan/Vanessa Ohm/Matthias Rangger/Katharina Schitow/Saphira Shure/Noelia Streicher (Hg.), *Migrationsgesellschaft – Rassismus – Bildung*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 163–190.
- Dausien, Bettina/Thoma, Nadja (2023): »Kleine Geschichten« als Forschungszugang: Reflexionen zum biografischen Erzählen aus einem ethnografischen Projekt mit geflüchteten Schüler*innen«, in: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 24(1).
- Dederich, Markus/Zirfas, Jörg (2022) (Hg.): *Glossar der Vulnerabilität*, Wiesbaden: Springer VS.
- Demmer, Christine/Engel, Juliane/Fuchs, Thorsten (2020): »Erkenntnis, Reflexion und Bildung – zur Frage neuer Formen der Archivierung, Bereitstellung und Nachnutzung von Forschungsdaten«, in: *Erziehungswissenschaft* 31, S. 39–49.
- Diz Muñoz, Cristina (2023): »Die Räume der ›Anderen‹ in Schule und Unterricht. Zu Praktiken der Positionierung und Körper-Epistemologien im Kontext sogenannter ›Türkenklassen‹«, in: Victoria Gutsche/Anette Keilhauer/Renate Liebold (Hg.), *Body Politics. Intersektionale Forschungsperspektiven auf den Körper* (= FAU Studien Gender Differenz Diversität), Erlangen: FAU University Press, S. 73–93.
- Diz Muñoz, Cristina (i.E. im Review-Prozess): »Sichtbarkeitsregime im Kontext schulischer Segregation. Forschungsmethodologische Reflexionen einer videografischen Studie«, in: *Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung (ZeM)*.
- Diz Muñoz, Cristina/Engel, Juliane/Fritzsche, Bettina/Köpfer, Andreas (2023): »Inklusive Bildung im Spiegel kolonialismuskritischer Ansätze«, in: Tanja Sturm/Nicole Balzer/Jürgen Budde/Anja Hackbarth (Hg.), *Erziehungswissenschaftliche Grundbegriffe im Spiegel der Inklusionsforschung*, Opladen/Berlin: Barbara Budrich, S. 61–78.
- Ecarius, Jutta/Miethe, Ingrid (2018): *Methodentriangulation in der qualitativen Bildungsforschung*, Opladen/Berlin: Barbara Budrich.
- Engel, Juliane (2020a): »Zum sichtbar Unsichtbaren: Relationale Praktiken der Subjektivation in der Videographieforschung«, in: Thorsten Fuchs/Christiane Dem-

- mer/Robert Kreitz/Christiane Wiezorek (Hg.), *Das Erziehungswissenschaftliche qualitative Forschung*, Opladen: Barbara Budrich, S. 61–84.
- Engel, Juliane (2020b): »The materiality of biographical knowledge – ethnography on aesthetic practices«, in: *Cultural sedimentations – ethnography on the materiality and historicity of aesthetic practices*, *Ethnography and Education (EE)* 15(3), S. 377–393.
- Engel, Juliane (2023): »Becoming Planetary as a Challenge for Education – on the Entanglement of Nature, Culture, and Society«, in: *International Journal for Research in Cultural, Aesthetic, and Arts Education*, 1(1), S. 18–21.
- Engel, Juliane/Diz Muñoz, Cristina (2022a): »On the (In)Visibility of Postcolonial Subjectivation – Educational Videography Research in Glocalised Classrooms«, in: Anja Kraus/Christoph Wulf (Hg.), *Handbook of Embodiment and Learning*, London: Palgrave Macmillan, S. 457–477.
- Engel, Juliane/Diz Muñoz, Cristina (2022b): »Erziehungswissenschaftliche Ansätze einer postkolonialen Subjektivierungsforschung«, in: Saša Bosančić/Folke Brodersen/Lisa Pfahl/Lena Schürmann/Tina Spies/Boris Traue (Hg.), *Following the Subject: Grundlagen und Zugänge empirischer Subjektivierungsforschung (Subjektivierung und Gesellschaft)*, Wiesbaden: Springer VS, S. 141–168.
- Engel, Juliane/Nohl, Arnd-Michael (2022): »Assimilation und Segregation. Zur erziehungswissenschaftlichen, gesellschaftlichen und biografischen Reflexion einer problematischen Beschulungsform«, in: Christian Reintjes/Ingrid Kunze (Hg.), *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung*, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 277–294.
- Eribon, Didier (2016): *Rückkehr nach Reims*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Fritzsche, Bettina (2018): »Inklusion als Anerkennung einer primären Verletzbarkeit. Zum Ertrag von Judith Butlers Anerkennungskonzept für die Analyse von inkludierenden und exkludierenden Effekten pädagogischer Praktiken«, in: Tanja Sturm/Monika Wagner-Willi (Hg.), *Handbuch schulische Inklusion*, Opladen/Toronto: Barbara Budrich, S. 61–75.
- Grabau, Christian/Rieger-Ladich, Markus (2014): »Schule als Disziplinierungs- und Machtraum«, in: Jörg Hagedorn (Hg.), *Jugend, Schule und Identität. Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 63–79.
- Idel, Sebastian/Rabenstein, Kerstin/Ricken, Norbert (2017): »Zur Heterogenität als Konstruktion. Empirische und theoretische Befunde einer ethnographischen Beobachtung von Ungleichheitsordnungen im Unterricht«, in: Isabell Diehm/Melanie Kuhn/Claudia Machold (Hg.), *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft*, Wiesbaden: Springer VS, S. 139–156.
- Karakaşoğlu, Yasemin/Linnemann, Matthias/Vogel, Dita (2019): *Schulischer Umgang mit transnationaler Migration und Mobilität. Rückschlüsse aus Empfehlungen der Kultusministerkonferenz seit den 1950er-Jahren*. TraMiS-Arbeitspa-

- pier 2, Universität Bremen, Fachbereich 12. Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung.
- Karakayali, Juliane/Heller, Mareike (2022): »Rassismus und Segregation. Othering im Forschungsprozess zu Schule und Segregation«, in: Irini Siouti/Tina Spies/Elisabeth Tuider/Hella von Unger/Erol Yildiz (Hg.), *Othering in der postmigrantischen Gesellschaft. Herausforderungen und Konsequenzen für die Forschungspraxis*, Bielefeld: transcript, S. 179–200.
- Karakayali, Juliane/zur Nieden, Birgit (2015): »Harte Tür. Schulische Segregation nach Herkunft in der postmigrantischen Gesellschaft«, in: Thomas Geier/Ulrike Zaborowski (Hg.), *Migration: Auflösungen und Grenzziehungen. Zu aktuellen Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung*, Wiesbaden: Springer VS, S. 81–96.
- Karakayali, Juliane/zur Nieden, Birgit (2018): »Es ist eine Art Schutzraum auch.« Institutionelle Segregation und ihre Legitimierung im Kontext von Willkommensklassen«, in: Nora von Dewitz/Henrike Terhart/Mona Massumi (Hg.), *Neu-zu-wanderung und Bildung. Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 292–307.
- Karakayali, Juliane/zur Nieden, Birgit (2019): »Segregation als Diskriminierungserfahrung«, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 65(6), S. 888–903.
- Khakpour, Natascha (2021): »School and the Struggle for Hegemony«, in: Lydia Heinrich/Paul Mecheril/Yasemin Karakaşoğlu/Saphira Shure (Hg.), *Regimes of Belonging, Schools and Migrations. Teaching in (Trans)National Constellations*, Wiesbaden: Springer VS, S. 90–102.
- Khakpour, Natascha (2023): *Deutsch-Können. Schulisch umkämpftes Artikulationsgeschehen*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Khakpour, Natascha/Strasser, Magdalena (2023): »Das (Ver-)Sprechen des Hegemonialen. Sprache(n), Herrschaft und Kritik des Alltagsverstands«, in: Maria do Mar Castro Varela/Natascha Khakpour/Jan Niggemann (Hg.), *Hegemonie bilden. Pädagogische Perspektiven im Anschluss an Antonio Gramsci*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 267–281.
- KMK, Kultusministerkonferenz (1976): *Neufassung der Empfehlungen der Kultusministerkonferenz »Unterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer«*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.04.1976, Bonn: Kultusministerkonferenz.
- Kravagna, Christian (1997): »Vorwort«, in: Christian Kravagna, *Privileg Blick. Kritik der visuellen Kultur*, Berlin/Amsterdam: Ed. ID-Archiv.
- Löw, Martina (2011): »Raum. Die topologische Dimension von Kultur«, in: Friedrich Jaeger/Jörn Rüsen (Hg.), *Handbuch der Kulturwissenschaften. Band 3: Themen und Tendenzen*, Stuttgart: Metzler, S. 46–60.
- Menz, Margarete/Thon, Christiane (2017): »Biographisches Wissen im Kontext seiner Hervorbringung. Formate und diskursive Bezüge pädagogischer Biogra-

- phiearbeit am Beispiel eines Workshops zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf«, in: *Zeitschrift für Qualitative Forschung ZQF* 2, S. 191–206.
- Nohl, Arnd.-Michael (2014): »Assimilationspädagogik«, in: Arnd-Michael Nohl (Hg.), *Konzepte interkultureller Pädagogik*, Wiesbaden: Springer VS, S. 17–45.
- O'Neill, Maggie/Roberts, Brian (2020): *Walking Methods. Research on the Move*, New York: Routledge.
- Pink, Sarah (2007a): »Walking with video«, in: *Visual Studies* 22(3), S. 240–252.
- Pink, Sarah (2007b): *Visual Interventions: Applied Anthropology*, New York: Berg-hahn.
- Pink, Sarah (2008): »Mobilising Visual Ethnography: Making Routes, Making Place and Making Images«, in: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 9(3).
- Röhr-Sendlmeier, Una (1992): »Der Schulunterricht für Migranten in Deutschland – Maßnahmen und bildungspolitische Konzepte von 1950 bis 1990«, in: Hildegard Macha/Hans-Joachim Roth (Hg.), *Bildungs- und Erziehungsgeschichte im 20. Jahrhundert*, Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 297–321.
- Said, Edward (1978). *Orientalism*. London: Penguin Modern Classics.
- Schaffer, Johanna (2008): *Ambivalenzen der Sichtbarkeit. Über die visuellen Strukturen der Anerkennung*, Bielefeld: transcript.
- Silverman, Kaja (1997): »Dem Blickregime begegnen«, in: Christian Kravagna (Hg.), *Privileg Blick. Kritik der visuellen Kultur*, Berlin/Amsterdam: Ed. ID-Archiv, S. 61–64.
- Spies, Tina (2017): »Subjektpositionen und Positionierungen im Diskurs«, in: Tina Spies/Elisabeth Tuidter (Hg.), *Biografie und Diskurs. Methodisches Vorgehen und Methodologische Verbindungen*, Wiesbaden: Springer VS, S. 69–90.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1994): »Can the Subaltern Speak?«, in: Patrick Williams/Laura Chrisman (Hg.), *Colonial Discourse and Post-Colonial Theory: A Reader*, Hertfordshire: Harvester Wheatsheaf, New York: Routledge, S. 90–105.
- Stöhr, Robert/Lohwasser, Diana/Noack Napoles, Juliane/Burghardt, Daniel/Dederich, Markus/Dziabel, Nadine/Krebs, Moritz/Zirfas, Jörg (2019): *Schlüsselwerke der Vulnerabilitätsforschung*, Wiesbaden: Springer VS.
- Tsianos, Vassilis/Karakayali, Juliane (2014): »Rassismus und Repräsentationspolitik in der postmigrantischen Gesellschaft«, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte (APUZ)* 13/14, S. 33–39.
- Vázquez, Rolando (2022): »Vorwort. Im Zeichen der Rückkehr. Koloniale Wunde heilen«, in: Khadija von Zinnenburg Carroll, *Mit fremden Federn. Quetzalapanecá-yotl – Ein Restitutionsfall*, Wien/Berlin: Mandelbaum, S. 11–25.
- Vogel, Dita/Karakaşoğlu, Yasemin (2017): »Neu zugewanderte Kinder und das Recht auf schulische Bildung im Grundschulalter«, in: Donja Amirpur/Andrea Platte (Hg.), *Handbuch Inklusive Kindheiten*, Opladen, Toronto: Barbara Budrich, S. 336–354.

Vogel, Dita/Stock, Elina (2017): »Opportunities and Hope through Education. How German Schools include Refugees«, in: Education International Research/ Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW).

Intersektionale Zugänge als Forschungs- und Praxisperspektive

(De-)Thematisierungsweisen von Bildungsausschlüssen an der Grenze zur EU

Oder: Zum Schweigen über Rassismus im europäischen Grenzregime

Ellen Kollender

Die zu Beginn der 2010er Jahre vor allem in Folge des Syrienkrieges zunehmende Fluchtmigration hat innerhalb der EU zu einer verstärkten Thematisierung und Adressierung der hieraus resultierenden Dynamiken in (trans-)nationalen Bildungsräumen geführt. Unter anderem im Kontext des *EU-Türkei-Abkommens* (Europäischer Rat 2016) wurden zahlreiche Bildungsprojekte auf den Weg gebracht, die auf eine stärkere Beteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung abzielen (vgl. auch Europäische Kommission 2023). Diese Bemühungen haben allerdings in den letzten Jahren nur bedingt zu einer Verbesserung der Bildungssituation an der Grenze zur EU, im Sinne einer Einlösung des Rechts auf (diskriminierungsfreie) Bildung für alle Kinder und Jugendliche, beigetragen. Während in der Türkei über ein Drittel der hier registrierten geflüchteten Kinder und Jugendlichen im schulfähigen Alter aktuell keine Schule besuchen (Unicef 2019), zeichnen sich vor allem in den Camps an der innereuropäischen Grenze gravierende Bildungsausschlüsse ab. Laut einer Studie der NGO Refugee Support Aegean wird Kindern, die sich in den Camps in Griechenland aufhaltend, ihr Recht auf (Schul-)Bildung weitgehend verwehrt (vgl. RSA 2021). Neben asylpolitischen Regelungen und hieraus resultierenden Barrieren beim Zugang zur Schule stellen sich hier Lehrkräfte und Eltern dem Schulbesuch der Kinder zum Teil regelrecht in den Weg (vgl. ebd.). Diese Bildungsausschlüsse werden gestützt durch das Beharren der EU-Kommission auf eine »kontrollierte Massenunterbringung« von geflüchteten Menschen an den EU-Außengrenzen. Laut des Memorandums des neu gebauten Hotspots auf der Insel Lesbos sollen Bildungsmaßnahmen für hier lebende Kinder langfristig innerhalb des Camps, das heißt fernab des regulären Schulsystems, organisiert werden (vgl. Europäische Kommission 2021a).

Entlang der Kategorie des Fluchthintergrundes – in Intersektion mit weiteren ungleichheitsrelevanten Kategorien wie Nationalität, Religion, Alter, Behinderung und Geschlecht – entscheidet sich an der Grenze zur EU nicht nur, wem eine Kind-

heit zusteht und welche Kinder als (besonders) schützenswert gelten. Entlang dieser Kategorien entscheidet sich auch, ob und für welche Kinder das Recht auf (diskriminierungsfreie) Bildung einlösbar ist. Rassistische Logiken spielen hierbei eine zentrale Rolle. Sie begründen ungleiche Zugangs- und Beteiligungsmöglichkeiten zum und im formalen Schulsystem (vgl. u.a. Uptin/Wright/Harwood 2013; Tikly 2004) und schreiben sich in Bildungsinstitutionen in Form eines »heimlichen Lehrplans« (Quehl 2015), »rassistischen Bias« von Lehrkräften (Boudreau 2020) sowie »monolingualen Habitus« von Schule ein (Gogolin 2008).

In dem im September 2020 von der Europäischen Kommission veröffentlichten *EU-Aktionsplan gegen Rassismus* wird Rassismus als »Problem« (an-)erkannt: »Es ist an der Zeit, dass wir uns die weite Verbreitung von Rassismus und Rassendiskriminierung eingestehen und dagegen vorgehen; es ist an der Zeit, zu prüfen, was wir auf lokaler, nationaler, europäischer und internationaler Ebene tun können« (Europäische Kommission 2020: 1). Im Aktionsplan wird auch die Dimension des »strukturellen Rassismus« (ebd.: 17) angesprochen, bei dem »rassistische und diskriminierende Verhaltensweisen [...] in sozialen, finanziellen und politischen Einrichtungen verankert« sind, »die Einfluss auf die Schaltstellen der Macht und die Politikgestaltung haben« (ebd.: 2). Rassismus wird zudem als »ein globales Problem« (ebd.: 25) verstanden und hieraus abgeleitet, »dass die internen und externen Maßnahmen der EU zur Verhütung und Bekämpfung von Rassismus kohärent sind« und dem »Kampf der EU gegen Rassismus im Rahmen der Zusammenarbeit und des politischen Dialogs mit Partnerländern sowie regionalen und internationalen Organisationen zentrale Bedeutung« zukommt (ebd.: 26).

Welche Rolle spielt dieses Rassismusverständnis der EU, wenn es darum geht, Bildungsausschlüsse von geflüchteten Kindern und Jugendlichen an der Grenze zu thematisieren und zu adressieren? Diese Frage verfolge ich im Rahmen einer dispositivtheoretisch informierten Analyse von politischen Dokumenten zu Bildungsprogrammen und -projekten, die im Kontext der EU-Türkei-Erklärung in den letzten Jahren seitens der EU verfolgt wurden. Entlang erster Ergebnisse dieser Analyse zeige ich, dass die Maßnahmen der EU im Bildungsbereich dazu tendieren, Bildungsausschlüsse vorwiegend technologisch zu bearbeiten. Im Rahmen einer solchen Verwaltung von Bildungsungleichheiten im Sinne neoliberaler Rationalität werden geflüchtete Kinder und Jugendliche primär als Objekte humanitärer Hilfe adressiert, wodurch ihr Recht auf diskriminierungsfreie Bildung ebenso vernebelt wird wie strukturell verankerte Rassismen in der Türkei und im EU-Grenzregime.

Theoretischer Hintergrund

Rassismuskritische und postkoloniale Analysen haben in den letzten Jahren vielfach auf die Ambivalenz hingewiesen, dass im Feld von Bildung und sogenannter

internationaler Entwicklungszusammenarbeit Rassismus kaum zum Thema wird, obwohl diese Arbeit meist in ehemals kolonisierten Ländern, in Grenzgebieten oder Umsiedlungskontexten stattfindet (vgl. u.a. Oddy 2020; Kothari 2006; Hall 1992). Sriprakash, Tikly und Walker (2019) betrachten das Schweigen über Rassismus in diesem Feld als einen äußerst machtvollen und dynamischen Akt der Ausblendung und De-Thematisierung. Im Anschluss an Mills (1997) argumentieren sie, dass das Schweigen über Rassismus von den wirtschaftlichen, politischen und sozialen Strukturen, die dem Gesellschaftsvertrag »westlicher Staaten« zugrunde liegen, erzeugt und gefördert wird: »The silence or ignorance of racism in our field, far from being a passive absence or simply referring to ›not knowing‹, has an *epistemology* that produces and normalises racism as a political system. This is what Mills [...] calls an »epistemology of ignorance« (Sriprakash/Tikly/Walker 2019: 2, Herv.i.O.).

Die hier angesprochene Epistemologie der Ignoranz zeigt sich laut Römhild (2021) auch in der (Nicht-)Thematisierung von (post-)kolonialen Kontinuitäten bei der Verfolgung und Erforschung von EU-Grenz- und Migrationspolitiken. So stehe das politische Agieren im Grenzraum der EU in einer kolonialen und imperialen Tradition (ebd.: 47), die über Konstruktionen von Europa und seinen Anderen im Rahmen aktueller EU-Grenzpolitiken (re-)aktiviert werde. Dabei beschwöre die EU eine »europäische Identität«, bei der eine *weiße* Geschichte von Aufklärung und Moderne, des Christentums, des Säkularismus sowie des Nationalstaats und der Demokratie (sowie der hiermit diskursiv verwobenen Normen) zum Maßstab für gesellschaftliche Entwicklung erklärt wird (ebd.: 46). Indem die EU bestimmte Migrationen, insbesondere aus ehemals kolonisierten Räumen, reguliert und begrenzt, während sie Migrationen aus dem sogenannten Globalen Norden ausdrücklich erlaubt und fördert, werden alte koloniale Muster in der Idee des »europäischen Volkes« (re-)produziert, bekräftigt und normalisiert:

»In Gayatri Spivak's words, ›the West‹ has, in a powerful process of ›othering‹, created a world order in which both ›others‹ and ›the West‹ themselves have been placed in separate, hierarchical positions: a process of ›worlding‹ that has become so powerful precisely because it has succeeded in concealing the history of its production and in naturalising its result – the knowledge of ›Others‹ on which the order of this world is based.« (Römhild 2021: 46)

Dieses gewaltvolle epistemische Überschreiben transnationaler (post-)kolonialer Verflechtungen zeigt sich nach Römhild unter anderem darin, dass aktuelle Migrationsbewegungen in die EU als mehr oder weniger neue, von der europäischen Imperial- und Kolonialgeschichte losgelöste Phänomene betrachtet werden (vgl. ebd.: 49f.). Eine solch (post-)koloniale Amnesie drücke sich auch in der politischen und medialen Konstruktion und Skandalisierung von in die EU geflüchteten Personen als »Fremde« und »Neuankömmlinge« aus (vgl. ebd.: 50ff.). Zudem artikuliere

sich die Entflechtung kolonialer Verflechtungen in Migrationsforschungen, die auf den nationalstaatlichen Kontext als scheinbar einzig politisch relevanten verweisen und damit einem »methodologischen Nationalismus« verhaftet bleiben (Wimmer/Schiller 2002).

Diese Ausblendung rassistischer Kontinuitäten ist nach Kundnani (2021) mit Neoliberalisierungsprozessen im Globalen Norden eng verwoben. Kundnani fasst den Neoliberalismus als ein originär (kultur-)rassistisches Projekt des europäischen Kolonialismus. Er zeichnet nach, dass die dem Neoliberalismus zugrunde liegende Theorie der kulturellen Evolution auf einer kulturrassistischen Vorstellung basiert. Demnach wurde der Neoliberalismus von seinen Begründer*innen, wie von Friedrich August von Hayek, als ein Projekt des »aufgeklärten, zivilisierten Westens« konzipiert, das dem »unzivilisierten Süden« (ebd.: 9) zu kultureller Entwicklung ver helfe. Diese, dem Neoliberalismus zugrunde liegende rassistische Logik ermögliche es bis heute, symbolische Grenzen und materielle Ausschlüsse in neoliberalen Verhältnissen zu verschleiern sowie die prekären und marginalisierten Positionen all derjenigen zu legitimieren, die vom sogenannten freien Spiel der Kräfte nicht profitieren oder durch dieses ausgebeutet werden:

»The tension between the desire for a universal market order and the anxiety that there are limits to market rule is resolved through a racial idea of culture – as Hayek’s theory of cultural evolution exemplifies. Race enables the limits to the universalization of neoliberalism to be naturalised and dehistoricised.« (Ebd.: 14)

Die hier beschriebenen Verwebungen von Rassismus und Neoliberalismus zeigen sich aktuell nicht nur in staatlichen Praktiken eines sogenannten Integrations- und Migrationsmanagements, die geflüchtete Personen entlang ihrer individuellen Integrationsleistung oder *Employability* kategorisieren und darüber ihre Legitimität, sich in der EU aufzuhalten, bemessen (vgl. u.a. Nzume/Polat 2022; Kollender/Kourabas 2020; Gutiérrez Rodríguez 2003). Auch im transnationalen Bildungsraum zeigt sich die Tendenz einer Verschärfung von (rassistisch begründeten) Bildungsausschlüssen im Rahmen der Emergenz einer »Global Education Industry« (Parreira do Amaral/Steiner-Khamsi/Thompson 2019; vgl. auch Amos/Radtke 2007). Diese zeichne sich dadurch aus, dass (national-)staatliche Bildungsaufgaben zunehmend an inter- und supranationale Organisationen delegiert und Bildungsprozesse verstärkt nach aus der Wirtschaft entliehenen Managementtechniken organisiert und gesteuert werden (vgl. Parreira do Amaral 2010). Zudem rückten Bestrebungen in den Vordergrund, Bildungsinstitutionen und -prozesse mittels stärkerer Steuerung und Evaluation ihres Outputs »effizienter« und »leistungsstärker« zu machen (vgl. ebd.). Im Rahmen dieser Prozesse, so kritische Beobachter*innen, geraten Fragen nach einer umfassenden Ermöglichung diskriminierungssensibler Bildungsteilhabe ins Hintertreffen (vgl. u.a. Çelik et al. 2023).

Vor diesem Hintergrund analysieren Sriprakash, Tikly und Walker unter anderem die *Agenda 2030* der Vereinten Nationen (vgl. Sriprakash/Tikly/Walker 2019: 4). Die hierin formulierten Bildungsziele stellten zwar eine wichtige Orientierung für eine globale Antidiskriminierungspolitik im Bildungsbereich dar. Indem diese Bildungsziele jedoch vorwiegend in neoliberale Indikatoren übersetzt wurden, die primär den Outcome von Bildungsinstitutionen fokussierten, gerieten die diesem zugrunde liegenden Bildungsprozesse sowie die Frage, wie in diesen Prozessen (auch) rassistische Diskurse (subtil) wirken und auf den Outcome von Bildungsinstitutionen und -prozessen Einfluss nehmen, aus dem Blick (vgl. ebd.). Zudem orientierten sich bildungsprogrammatische Antworten auf rassistische Ausschlüsse im transnationalen Bildungsraum vor allem an einem liberalen Interkulturalismus (»liberal interculturalism«) oder kosmopolitischen Internationalismus (»cosmopolitan internationalism«, ebd.: 3). Hierauf basierende Bildungsmaßnahmen der Vereinten Nationen, so zeichnen die Autor*innen nach, bestehen primär aus Ansätzen des »interkulturellen Dialogs« oder der Friedens- oder Menschenrechtserziehung. Diese knüpften an einen allgemein egalitären Duktus der Vereinten Nationen an, der allerdings nur bedingt dazu beitrage, die nach dem Zweiten Weltkrieg fortbestehenden rassistisch begründeten Bildungsungleichheiten anzuerkennen und aufzubrechen (vgl. Amrith/Sluga 2008: 260). Vielmehr konnten sich hierüber neue, vermeintlich zulässige Narrative der Differenz etablieren, die nachhaltig dazu verhalfen, Machtasymmetrien im globalen System zu verschleiern und zu verfestigen: »Appeals for the field to be more ›inclusive‹ and ›diverse‹ [...] are often problematic as they celebrate the kindness and generosity of dominant groups towards the Other whilst maintaining the very relations that produce domination« (Sriprakash/Tikly/Walker 2019: 4f.).¹

Die Autor*innen plädieren vor diesem Hintergrund für eine explizite Analyse und Adressierung von Rassismus im globalen Bildungssystem. Diese gelte es darauf zu sensibilisieren, dass sich Rassismus sowohl kontextspezifisch, in (sub-)nationalen und lokalen Bildungssettings und -systemen artikuliert als auch ein globales Phänomen darstellt, das maßgeblich im Rahmen europäischer Kolonialisierung entstanden ist und somit über nationale Grenzen und lokale Kontexte hinauswirkt (vgl. Mills 1997).

1 Dass Vielfalts- und Inklusionsansätze nicht per se mit einem Abbau von rassistischer Diskriminierung verbunden sind, zeigte auch eine Umfrage in 150 (internationalen) Entwicklungsorganisationen zum hierin stattfindenden Umgang mit den Themen Vielfalt, Gleichstellung und Inklusion. In dieser Umfrage gaben 73 % der befragten Personen an, dass ihre Organisation über eine Politik der Vielfalt und Inklusion verfüge. Dennoch berichteten 68 % aller interviewten BIPOC-Personen davon, dass sie und/oder Kolleg*innen im Jahr vor der Befragung Rassismus in der Organisation erlebt haben (vgl. Bond 2021).

Analyseperspektive und -methoden

Welchen Einfluss haben die beschriebenen Dynamiken auf die Bildungssituation von geflüchteten Kindern und Jugendlichen im EU-Grenzregime? Wie werden sich an der EU-Außengrenze vollziehende rassistische Bildungsausschlüsse durch die EU (de-)thematisiert und verhandelt? Diese Fragen diskutiere ich im Folgenden entlang der Analyse von bildungspolitischen Dokumenten (Handlungspläne, Bildungsberichte, Projektbeschreibungen und -evaluationen), die die Bildungssituation von geflüchteten Kindern und Jugendlichen in der Türkei adressieren und von der Europäischen Kommission seit Unterzeichnung des EU-Türkei-Abkommens veröffentlicht wurden.² Die Dokumentenanalyse wird ergänzt durch qualitative leitfadengestützte Interviews mit Vertreter*innen von EU-geförderten, (inter-)nationalen sowie lokalen Organisationen in Istanbul, deren Aktivitäten sich auf die Bildungssituation hier lebender geflüchteter Kinder und Jugendlicher beziehen. Das Material analysiere ich aus dispositivtheoretisch informierter Perspektive (Foucault 1983), basierend auf der Annahme, dass sich im Gesamt der hier zu findenden Äußerungen über Flucht und Bildung ein handlungsleitendes Wissen in Bezug auf geflüchtete Kinder und Jugendliche und ihre Bildungssituation realisiert. Der Datenauswertungs- und Analyseprozess besteht aus einer mehrstufigen Kodierung der Dokumente und transkribierten Interviews, die sich am Kodierparadigma der Grounded Theory orientiert und diskurstheoretisch gewendet wird (Clarke 2012). Parallel werden vergleichende Feinanalysen ausgewählter Text- und Diskursfragmente im Anschluss an die dokumentarische Methode durchgeführt. Dabei fokussiert die Analyse ein sich im Zusammenspiel von Bildungsprogrammen, -projekten sowie den (Selbst-)Verständnissen der Bildungsakteur*innen realisierendes MachtWissen (Foucault 1983) über geflüchtete Kinder und Jugendliche im (trans)nationalen Bildungsraum sowie sich diesbezüglich zu erkennen gebende Konvergenzen, Divergenzen, Ambivalenzen und Leerstellen.

Im Folgenden skizziere ich erste Beobachtungen aus dieser Analyse, mit Fokus auf Praktiken der De-Thematisierung von Rassismus im Diskursraum der EU.

2 Die hier präsentierten Ergebnisse stellen einen Ausschnitt aus dem Projekt »Geflüchtete Kinder und Jugendliche an der EU-Außengrenze: Verhandlungen des Rechts auf diskriminierungsfreie Bildung im Kontext neoliberaler Governance« dar, das ich 2019/20 am Istanbul Policy Center der Sabancı University, gefördert von der Stiftung Mercator, geleitet habe (s. näher hierzu Kollender 2022).

(De-)Thematisierungsweisen von Bildungsausschlüssen an der Grenze zur EU

Mit der Verabschiedung der EU-Türkei-Erklärung im März 2016 wurden neben dem Ausbau von Grenzschutzmaßnahmen auch zahlreiche humanitäre Maßnahmen seitens der EU in der Türkei zur »Bewältigung der Migrationskrise« (Europäischer Rat 2016) auf den Weg gebracht. Diese fokussieren vor allem »Projekte in den Bereichen Gesundheit, Bildung, Infrastruktur, Lebensmittelversorgung und sonstige Lebenshaltungskosten« (ebd.). Hierfür sagten die EU und ihre Mitgliedstaaten der Türkei insgesamt sechs Milliarden Euro zu, wovon bis 2025 circa ein Drittel an bildungsbezogene Projekte in der Türkei transferiert wurde oder wird (vgl. Europäische Kommission 2023).

Die EU-Türkei-Erklärung wurde in den letzten Jahren vielfach kritisch als ein asyl- und sicherheitspolitisches Programm analysiert und diskutiert, das zur Verfestigung des europäischen Grenzregimes beitragen hat. Infolge des sogenannten EU-Türkei-Deals ist ein »unübersichtlicher Prozess« der Rückführung und Aufnahme von Geflüchteten entstanden, der »zu einer umfassenden Aushöhlung grundlegender Rechte von MigrantInnen und Schutzsuchenden« geführt hat (Hänsel 2019: 148f.). So zeigen Baban, Ilcan und Rygiel (2017), dass Geflüchtete durch ihre vorwiegend humanitäre Adressierung im Rahmen der EU-Türkei-Erklärung primär als Objekte humanitärer Hilfe adressiert werden, wodurch sich die EU von ihrer rechtlichen Verantwortung für sich in der Türkei aufhaltende oder festgehaltene geflüchtete Menschen entbinde. Der Fokus auf die humanitäre Unterstützung ermögliche der EU zu behaupten, geflüchteten Menschen in der Türkei Schutz zu gewähren, während sie sicherstelle, dass nur wenige dieser Menschen tatsächlich als »Flüchtlinge mit Rechten« in Europa ankommen: »[...] as objects of humanitarian assistance, rather than refugees, Syrians are not viewed as political subjects who have the right to make claims to rights but rather as victims, who are in Turkey as guests who should be thankful for the ad hoc charity they receive.« (ebd.).

Eine solche Externalisierung der Verantwortung für Schutzsuchende von der EU in die Türkei zeigt sich auch mit Blick auf die von der EU geförderten Maßnahmen im türkischen Bildungssystem. Diese heben zwar auf eine Realisierung des Rechts auf Bildung für schutzsuchende Kinder ab, dies allerdings vorwiegend außerhalb der Europäischen Union, das heißt allein innerhalb türkischer Grenzen. In dem Ende 2021 von der EU-Kommission veröffentlichten *Action Document »for Support to Inclusive Quality Education for Refugees in Turkey«* (Europäische Kommission 2021b) werden primär drei Unterstützungsbereiche fokussiert: (1.) Die Förderung des vom türkischen Bildungsministerium geleiteten Projekts »Promotion Integration of Syrian Kids into Turkish Education System«, das Integrationsmaßnahmen im Bereich der formalen Bildung für Kinder aus Syrien vorsieht; (2.) die finanzielle Unterstützung von syrischen Familien, deren Kinder regelmäßig die Schule besuchen, durch

das von Unicef koordinierte Programm »Conditional Cash Transfer for Education« sowie (3.) die Förderung verschiedener Maßnahmen im nonformalen Bildungsbereich, durchgeführt von lokalen und (inter-)nationalen NGOs (vgl. ebd.). Wie in den Programmbezeichnungen und -beschreibungen zum Ausdruck kommt, richtet sich die EU-Bildungsförderung primär an Kinder und Familien, die aus Syrien in die Türkei geflüchtet sind. Geflüchtete Personen aus anderen Herkunftsländern werden in den EU-Dokumenten zumeist nicht adressiert.

Engführung von Bildungsgerechtigkeit auf Maßnahmen zur Stärkung des »sozialen Zusammenhalts«

In den letzten Jahren hat sich zudem in der EU-geförderten Bildungsarbeit von NGOs und lokalen Bildungsinitiativen ein Fokus auf Maßnahmen herausgebildet, die den »sozialen Zusammenhalt« in der Türkei stärken sollen. Diese Maßnahmen werden in den EU-Dokumenten wiederholt unter dem Begriff *social cohesion* thematisch. Sie sollen auf zunehmend auch in den Schulen beobachtete Spannungen zwischen türkischer »host community« und geflüchteten Schüler*innen reagieren (Europäische Kommission 2021b: 13). Diesbezüglich wird in den Dokumenten unter anderem von Peer-Mobbing (»peer bullying«, ebd.: 7), Anfeindungen (»hostility«, ebd.), ablehnenden Haltungen (»negative attitudes«, ebd.: 12) und Diskriminierung (»discrimination«, ebd.) berichtet, welche den Schulalltag geflüchteter Kinder prägen. Als Ursache für diese Spannungen wird im Handlungsplan der EU-Kommission die »starke Belastung« der Schulen durch die hohe Zahl von neu zugewanderten Kindern genannt: »Having high population of newly arrived children in schools, creates negative impacts on social cohesion at schools« (ebd.: 8). Es wird hier der Migration in die Türkei ein negativer Einfluss auf den sozialen Zusammenhalt in Schulen zugeschrieben und die von geflüchteten Schüler*innen erfahrene Diskriminierung über die hohe Anzahl der Kinder in den Schulen begründet.

Von einer Stärkung des sozialen Zusammenhaltes verspricht sich die EU nicht nur einen gesellschaftlichen, sondern auch einen wirtschaftlichen Gewinn. So werden die unter der Bezeichnung *social cohesion* verfolgten Maßnahmen als zentrale Grundlage verstanden, »in order to enable children to obtain their right to education and to help maximise their contribution to the Turkish society and economy« (ebd.: 4). Auch in dem im Handlungsplan erwähnten Projekt »Economic and Social Cohesion through VET I and II« (ebd.: 7) wird die Bearbeitung von Bildungsungleichheiten in der Türkei in einen engen Zusammenhang mit wirtschaftlichem Wachstum und sozialem Zusammenhalt gestellt, ohne jedoch zu erläutern, wie sich diese Aspekte gegenseitig bedingen. Zudem wird der Terminus *social cohesion* in keinem der dieser Analyse zugrunde liegenden EU-Dokumente näher definiert; vielmehr bleibt

das Verständnis dieses Begriffs schwammig und somit offen für unterschiedliche Ausdeutungen.

Ein ähnlicher Fokus auf Maßnahmen zur Stärkung des sozialen Zusammenhalts wurde auch für den US-amerikanischen Entwicklungshilfediskurs rekonstruiert. In diesem werden seit Mitte der 1990er Jahre wirtschaftliche Fragen eng mit Fragen des sozialen Zusammenhalts verbunden (vgl. Robertson et al. 2007: 100ff.). Dabei wird die Verantwortung für die Stärkung des sozialen Zusammenhalts in Ländern des sogenannten Globalen Südens, so Robertson und Kolleg*innen, vor allem in die Hände von nichtstaatlichen Akteur*innen wie NGOs gelegt. Dies habe zu einem Rückzug staatlicher Akteur*innen aus der Verantwortung für und Bearbeitung von sozialen Ungleichheiten im Globalen Süden geführt. Zudem fördere der Fokus auf *social cohesion*-Maßnahmen eine individualisierende Thematisierung und Bearbeitung dieser Ungleichheiten. Diese setzten primär bei der Stärkung von Sozialkompetenzen wie Mitgefühl, Altruismus, Respekt und Toleranz an. Demgegenüber gerieten klassistisch, sexistisch, rassistisch und weiterer Machtverhältnisse und soziohistorische Kontexte der so adressierten Ungleichheiten aus dem Blick (vgl. ebd.).

Diese Tendenz drückt sich auch in den analysierten EU-Dokumenten aus. Hier wird das Ziel der Stärkung des sozialen Zusammenhalts im Kontext der Schule vor allem über Maßnahmen verfolgt, die die Begegnung von und den Austausch zwischen Schüler*innen, Eltern und Lehrkräften der sogenannten Aufnahmegesellschaft und neu migrierten Schüler*innen und ihren Eltern fördern sollen. Diesbezüglich heißt es im EU-Handlungsplan unter anderem: »There is need for increased contact and social interaction between parents and teachers of host communities and immigrants« (Europäische Kommission 2021b: 9). Dabei artikuliert sich in den Dokumenten ein Verständnis von Diskriminierung in der Schule, nach dem sich diese ausschließlich aus individuellen Vorurteilen oder abwertenden Einstellungen gegenüber (Migrations-)Anderen speist (»[...] discrimination likely to arise from prejudices and negative attitudes towards individuals' distinct attributes and circumstances«, ebd.: 12). Strukturelle sowie institutionelle Dimensionen von (rassistischer) Diskriminierung werden demgegenüber in keinem der im Kontext der EU-Türkei-Erklärung veröffentlichten Dokumente thematisch.³

Diese Nicht-Thematisierung von Rassismus steht im Kontrast zu zahlreichen Studien, die in den letzten Jahren auf rassistische Praktiken des *Othering* von ge-

3 Zwar wird im hier zitierten EU-Dokument stellenweise auch die ökonomische Armut von vielen in der Türkei lebenden Familien aus Syrien als Einflussgröße auf eine geringe Bildungsbeteiligung der Kinder im Schulsystem benannt (vgl. Europäische Kommission 2021b: 6). Dass die Ursachen für die prekären finanziellen Verhältnisse der Familien nicht nur auf die schlechte wirtschaftliche Situation in der Türkei zurückgehen, sondern auch in der asylrechtlichen Situation der Familien zu finden und somit eng mit europäischen Grenz- und Asylpolitiken verwoben sind, wird in den Dokumenten jedoch nicht erwähnt.

flüchteten Kindern im türkischen Schulsystem hingewiesen haben (vgl. u.a. Çelik/İçduygu 2019; Coşkun/Derince/Uçarlar 2011). Diese Praktiken basieren vielfach auf einer sprachlich, kulturell und religiös-konfessionell homogenen Vorstellung von türkisch-nationaler Identität. Dabei fungiert *race* seit der Staatsgründung der Türkei (1923) als zentrale Unterscheidungslinie bei der Konstruktion nationaler (Nicht-)Zugehörigkeit, wobei »die Koartikulation von *race* und *state* [...] durch das komplexe Verhältnis der Türkei zu jenen westeuropäischen Nationalstaaten« präfiguriert ist, »an denen sich die neuen Staatseliten [...] im Prozess des *nation buildings* orientierten« (Hoppe 2022: 150). So basieren dominante natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnungen in der Türkei heute einerseits auf einer (kemalistischen) Idee von Modernität, die dem Topos *whiteness* einen zentralen Stellenwert zuweist und mit westlichen Vorstellungen von Modernität und nationaler Identität eng verwoben ist (vgl. ebd.). Andererseits stellen politisch-kulturelle Narrative über die sunnitisch-muslimische Identität der türkischen Gesellschaft aktuell ein zentrales Element nationaler Identitätskonstruktion dar, die sich unter anderem aus einer ablehnenden Haltung gegenüber »dem Westen« konstituiert (vgl. Karapehlivan 2019). Die hieraus resultierenden komplexen Verständnisse von »türkischer Identität« leiten unterschiedliche Praktiken des natio-ethno-kulturellen Otherring von nichttürkisch positionierten Schüler*innen an. Sie präfigurieren auch (Un-)Möglichkeiten der Teilhabe und Erfahrungen des (partiellen) Ausschlusses von Schüler*innen im türkischen Schulsystem (vgl. Kollender et al. 2023).

Das vor diesem Hintergrund entstandene differenzielle System der Bildungsteilhabe für geflüchtete Kinder und Jugendliche in der Türkei wird gestützt vom Bestreben internationaler Geber*innenorganisationen, eine Sichtbarkeit ihrer humanitären Unterstützung im schulischen Raum herzustellen. So berichten Lehrkräfte, die zur aktuellen Bildungssituation von geflüchteten Kindern in der Türkei interviewt wurden, von Logos, die internationale Geber*innen auf den von ihnen finanzierten Schultaschen und anderen Schulutensilien anbringen (vgl. Europäische Kommission 2021b: 41) – ein Beispiel für ein besonders plakatives Labelling von geflüchteten Kindern als »Objekte der humanitären Hilfe«:

»A school principal observed, ›The things that label them as Syrians make integration difficult. We have difficulties in ensuring social cohesion with the bags with logos on them etc.‹. It is possible that donor and project visibility requirements are undermining the purposes supported by the donors and the projects themselves.« (Ebd.)

Operationalisierung von Bildungsgerechtigkeit in quantitativ messbare Indikatoren

Auch interne und externe Evaluationen der EU-geförderten Bildungsprojekte und eine hierüber angestrebte Ausweisung der sogenannten Evidenz oder Wirksamkeit dieser Projekte tragen dazu bei, eindimensionale Perspektiven auf die Bildungsbenachteiligung von geflüchteten Kindern und Jugendlichen zu begründen und zu normalisieren. Mit Blick auf die Evaluationsberichte der EU-Projekte ist auffällig, dass die Evaluationen nahezu ausschließlich auf quantitativ messbaren Indikatoren basieren, während die Ergebnisse dieser Evaluationen allein in Form von absoluten Kennzahlen und Statistiken auf der Website der Europäischen Kommission ausgewiesen werden. Dies gilt auch für komplexe Zielgrößen wie die des »soziale[n] Zusammenhalt[s] unter syrischen Flüchtlingen und der Aufnahmegemeinschaft« (Europäische Kommission 2021c). Diese wird in einem der EU-geförderten Bildungsprojekte konkret über zwei Indikatoren evaluiert: (1.) »Die Anzahl der Gemeinschaftszentren und anderer Einrichtungen, die Aktivitäten zur Förderung des sozialen Zusammenhalts anbieten« sowie (2.) die »Zahl der Personen«, die an diesen Aktivitäten teilgenommen haben (ebd.). Beide Indikatoren sind auf der EU-Website mit konkreten Zahlen sowie einem grünen Haken versehen. Dieser signalisiert, dass die vorgegebenen Zielwerte erfüllt wurden, das Ziel der Stärkung des »sozialen Zusammenhalts« entsprechend als erreicht gilt. Über die genauen Inhalte des Projektes wird demgegenüber auf der Website keine Auskunft gegeben. Vielmehr wird ein direkter Zusammenhang zwischen der Teilnehmer*innenzahl sowie der Zielperspektive des »sozialen Zusammenhalts« hergestellt und damit suggeriert, dass sich von einer bestimmten Quantität auf die Qualität des Projektes schließen lässt. Das Konzept des »sozialen Zusammenhalts« erscheint hier – wie auch im Rahmen anderer Evaluationsberichte – als etwas, das sich in Form messbarer Indikatoren operationalisieren sowie mittels quantitativer Evaluation auf Ebene der EU kontrollieren lasse. Somit liegen der Ausweisung der »Qualität« des Bildungsprojektes mehrere implizite Schlussfolgerungen zugrunde, die durch ihre spezifische Inszenierung der Evaluationsergebnisse (Darstellung konkreter Kennzahlen, grüner Haken) den Anschein unhinterfragbarer Evidenz erhalten.⁴

4 Der über solche Evaluationen vermittelte unmittelbare Zusammenhang zwischen »sozialem Zusammenhalt« und dem Abbau von Bildungsungleichheiten wurde wissenschaftlich wiederholt infrage gestellt. So belegte zum Beispiel eine länderübergreifende Studie von Green und Preston (2001), dass das Gesamtbildungsniveau nicht direkt mit dem sozialen Zusammenhalt innerhalb nationaler Gesellschaften zusammenhängt. Stattdessen sind es vor allem ungleiche strukturelle Ausgangslagen wie ökonomische Ungleichheiten, die sich der Studie zufolge signifikant auf die Bildungsbeteiligung wie auch den sozialen Zusammenhalt in nationalen Bevölkerungen auswirken (vgl. ebd.). Diese strukturellen Ungleichheiten werden

Fazit: Zum Schweigen über Rassismus im EU-Grenzregime

Bei der Adressierung der Bildungssituation von geflüchteten Kindern und Jugendlichen an der EU-Außengrenze wird über Rassismus sowie hieraus resultierende Bildungsausschlüsse zumeist geschwiegen. Wie ich am Beispiel von EU-Bildungsprogrammen gezeigt habe, werden Bildungsungleichheiten und Diskriminierungserfahrungen von geflüchteten Kindern und Jugendlichen im türkischen Schulsystem unter dem Stichwort *social cohesion* vor allem auf einen fehlenden sozialen Zusammenhalt zurückgeführt. EU-geförderte Maßnahmen, die diese sozialen Spannungen zu bearbeiten versuchen, basieren auf homogenisierenden Verständnissen von der sogenannten türkischen Aufnahmegesellschaft und syrischen Geflüchteten. Durch den Fokus der EU-geförderten Bildungsmaßnahmen auf syrische Geflüchtete schreibt sich zudem ein homogenes Zielgruppenverständnis in den EU-Diskurs ein. Dabei werden nichtsyrische geflüchtete Kinder und Jugendliche ebenso wie Mehrfachzugehörigkeiten und Formen des intersektionalen (Bildungs-)Ausschlusses, wie sie zum Beispiel die aus Syrien geflohenen Rom*ⁿ-Gruppen Dom und Abdal erfahren (vgl. Kirayak Kültür 2020), in den EU-Programmen und -Projekten weder thematisch noch politisch adressiert. Somit zeichnet sich im EU-Türkei-Diskurs ein differenzielles System der Ermöglichung und Förderung der Bildungsteilnahme von geflüchteten Kindern und Jugendlichen entlang ihres (nicht-)syrischen Fluchthintergrundes ab.

Der Fokus auf Maßnahmen zur Steigerung des sozialen Zusammenhalts in der Türkei leistet einem Bild von der Türkei als Ort der »humanitären Intervention« Vorschub, das dazu verhelfen kann, die EU von ihrer rechtlichen Verantwortung für geflüchtete Kinder und Familien an der EU-Außengrenze freizusprechen. Auch wird hierüber – im Sinne einer *epistemology of ignorance* – die prekäre Bildungssituation von geflüchteten Kindern und Jugendlichen von kolonialen Kontinuitäten im europäischen Grenzregime entflochten. Diese Form der De-Thematisierung von strukturellem Rassismus als Ursache aktueller Bildungsungerechtigkeiten an der EU-Außengrenze wird gestützt von Evaluationen, die den Output der EU-geförderten Bildungsprojekte fokussieren. Diese scheinen den (Kurz-)Schluss eines unmittelbaren Zusammenhangs von sozialem Zusammenhalt und Bildungs(un)gleichheit objektiv zu begründen. Indem sie primär den quantitativen Anstieg der Bildungsbeteiligung der Kinder und Jugendlichen fokussieren, prägen sie ein technologisches Verständnis von der Herstellung des Rechts auf Bildung, das auf eine diskriminierungskritische Gestaltung von Bildungsinstitutionen und -prozessen kaum abhebt. So prägt die neoliberale Rationalität im transnationalen Bildungsraum nicht nur die Art und

jedoch durch den starken Fokus auf den »sozialen Zusammenhalt« als maßgebliche Ursache von Bildungsungleichheiten ausgeblendet (vgl. auch Fine 2001).

Weise, wie (Praktiken der Adressierung von) Bildungsungleichheiten evaluiert werden, sondern auch, wie diese im EU-Grenzregime verstanden und bearbeitet werden.

Das hier beschriebene *Schweigen über Rassismus* im europäischen Diskursfeld von Flucht und Bildung steht im Widerspruch zu aktuellen Thematisierungsweisen von Rassismus in der und durch die EU ebenso wie zu hier formulierten Zielen einer inklusiven Bildung (vgl. Europäische Kommission 2020). Diesen Widerspruch gilt es, auch über einen stärkeren Einbezug der Perspektiven von in das EU-Grenzregime involvierten Bildungsakteur*innen, weiter zu beleuchten. So deutet sich in der bisherigen Analyse der Stimmen zivilgesellschaftlicher Akteur:innen an, dass die EU-Förderung nicht nur Handlungszwänge schafft, sondern auch neue Handlungsspielräume für die Akteur*innen eröffnet (vgl. Kollender 2022). Ob und wie diese Spielräume von den Akteur*innen genutzt werden (können), um koloniale Kontinuitäten und rassistische Formen der Thematisierung und Adressierung von geflüchteten Kindern und Jugendlichen im transnationalen Bildungsraum zu irritieren, wird in zukünftigen Untersuchungen weiter ergründet.

Literatur

- Amos, Karin S./Radtke, Frank-Olaf (2007): »Die Formation neuer Bildungsregime: Zur Durchsetzung von Regierungstechniken in der post-nationalen Konstellation«, in: *Tertium Comparationis. Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft* 13(2), S. 143–156.
- Amrith, Sunil/Sluga, Glenda (2008): *New Histories of the United Nations*, in: *Journal of World History* 19(3), S. 251–274.
- Baban, Feyzi/Ilcan, Suzan/Rygiel, Kim (2017): *Playing Border Politics with Urban Syrian Refugees. Legal Ambiguities, Insecurities, and Humanitarian Assistance in Turkey*, in: *movements. Journal for Critical Migration and Border Regime Studies* 3(2). <https://movements-journal.org/issues/05.turkey/06.baban,ilcan,rygiel--playing-border-politics-with-urban-syrian-refugees.html> (zugegriffen 20.07.2023).
- Bond (2021): *Racism, power and truth. Experiences of people of colour in development*, https://bond.org.uk/sites/default/files/resource-documents/bond_racism_power_and_truth.pdf (zugegriffen 20.07.2023).
- Boudreau, Emily (2020): *Measuring Implicit Bias in Schools*, <https://gse.harvard.edu/news/uk/20/08/measuring-implicit-bias-schools> (zugegriffen 20.07.2023).
- Çelik, Çetin/Gomolla, Mechtild/Kantzara, Vasiliki/Kollender, Ellen/Loos, Martina (2023): *Demarcating New Borders: Transnational Migration and New Educational Governance. Empirical Explorations in Greece, Turkey and Germany*, in: Alisha Heinemann/Yasemin Karakaşoğlu/Tobias Linnemann/Nadine Rose/Tanja

- Sturm: Ent|grenz|ungen (Hg.): Beiträge zum 28. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 65–75.
- Çelik, Çetin/İçduygu, Ahmet (2019): Schools and Refugee Children: The Case of Syrians in Turkey, in: *International Migration* 57(2), S. 253–267.
- Clarke, Adele E. (2012): *Situationsanalyse: Grounded Theory nach dem Postmodern Turn*, Wiesbaden: Springer VS.
- Coşkun, Vahap/Derince, Şerif M./Uçarlar, Nesrin (2011): Scar of Tongue. Consequences of the Ban on the Use of Mother Tongue in Education and Experiences of Kurdish Students in Turkey, Diyarbakır: DİSA.
- Europäische Kommission (2020): *Eine Union der Gleichheit: EU-Aktionsplan gegen Rassismus 2020–2025*, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0565> (zugegriffen 20.07.2023).
- Europäische Kommission (2021a): *Strategic Midterm Evaluation of the Facility for Refugees in Turkey 2016–2019/2020. Final Report. Volume II: Sector Report on Education*. June 2021, https://ec.europa.eu/neighbourhood-enlargement/strategic-mid-term-evaluation-facility-refugees-turkey-2016-201920_en (zugegriffen 20.07.2023).
- Europäische Kommission (2021b): *Action Document for »Support of Inclusive Quality Education for Refugees in Turkey«*, https://neighbourhood-enlargement.ec.europa.eu/system/files/2021-12/C_2021_9699_F1_ANNEX_EN_V2_P1_1644011.PDF (zugegriffen 20.07.2023).
- Europäische Kommission (2021c): *Social Cohesion of Refugees in Turkey*, <https://eutf-syria.akvoapp.org/en/project/8225/#selectedPeriods:2015-09-01:2020-12-31> (zugegriffen 20.07.2023).
- Europäische Kommission (2023): *EU Facility for Refugees in Turkey, List of projects committed, decided, contracted, disbursed*, https://neighbourhood-enlargement.ec.europa.eu/system/files/2023-06/Facility%20table_April%202023.pdf (zugegriffen 20.07.2023).
- Europäischer Rat (2016): *Erklärung EU-Türkei*, 18. März 2016, Pressemitteilung, <https://consilium.europa.eu/de/press/press-releases/2016/03/18/eu-turkey-statement> (zugegriffen 20.07.2023).
- Fine, Ben (2001): *Social Capital Versus Social Theory: Political Economy and Social Science at the Turn of the Millennium*, London: Routledge.
- Foucault, Michel (1983): *Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Gogolin, Ingrid (2008): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*, Münster u.a.: Waxmann.
- Green, Andy/Preston John (2001): *Education and social cohesion: re-centering the debate*, in: *Peabody Journal of Education* 76(3/4), S. 247–284.

- Gutiérrez Rodríguez, Encarnación (2003): Gouvernamentalität und die Ethnisierung des Sozialen. Migration, Arbeit und Biopolitik, in: Marianne Pieper/Encarnación Gutiérrez Rodríguez (Hg.), Gouvernamentalität. Ein sozialwissenschaftliches Konzept im Anschluss an Foucault, Frankfurt a.M.: Campus, S. 161–178.
- Hall, Stuart (1992): The West and the Rest: Discourse and Power, in: Stuart Hall/Bram Gieben (Hg.), Formations of Modernity, Cambridge: Polity Press, S. 275–331.
- Hänsel, Valeria (2019): Gefangene des Deals: Die Erosion des europäischen Asylsystems auf der griechischen Hotspot-Insel Lesbos, München: bordermonitoring.eu e.V.
- Hoppe, Marie (2022): Die Arbeit am rassifizierten Selbst: Subjektivierung entlang rassistischer und neoliberaler Logiken am Beispiel von Schulbildungsbiographien in der Türkei, in: Zeitschrift für Diversitäts- und Managementforschung 7(2), S. 148–160.
- Karapehliyan, Funda (2019): Constructing a »New Turkey« through Education. An Overview of the Education Policies in Turkey under the AKP Rule, Istanbul: Heinrich Böll Stiftung, <https://tr.boell.org/en/2019/10/01/constructing-new-turkey-through-education> (zugegriffen 20.07.2023).
- Kirkayak Kültür (2020): »Being educated is a distant dream to us.« Dom and Abdal Children's Education in Turkey: The Cases of Gaziantep and Şanlıurfa, Şahinbey/Gaziantep: Kirkayak Kültür, https://kirkayak.org/wp-content/uploads/2020/09/Being-educated-is-a-distant-dream-to-us_e-2.pdf (zugegriffen 20.07.2023).
- Kollender, Ellen (2022): »Geflüchtete Kinder und Jugendliche« in EU-Grenzräumen: Verhandlungen um diskriminierungsfreie Bildung im Kontext neoliberaler Governance, in: Zeitschrift für Diversitäts- und Managementforschung 7(2), S. 213–218.
- Kollender, Ellen/Delahaye, Nil/Gooßes, Birte/Sönmez, Beril (2024): Engaged Pedagogy across Borders. A written conversation on transnational educational approaches to addressing trajectories of discrimination against refugee children in Germany and Turkey, in: Charlotte Röhner/Jessica Schwittek/Potsi Antoanneta (Hg.): Transmigration und Place-Making geflüchteter Kinder und Jugendlicher, Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Kollender, Ellen/Kourabas, Veronika (2020): Zwischen Ein- und Ausschluss der »Anderen«. (Dis-)Kontinuitäten rassistischer und ökonomistischer Argumentationen im Diskurs um Migration von der »Gastarbeit« bis heute, in: Schriftenreihe Wissen schafft Demokratie 7, S. 86–99.
- Kothari, Uma (2006): An Agenda for Thinking About »Race« in Development Progress, in: Development Studies 6(1), S. 9–23.
- Kundnani, Arun (2021): The racial constitution of neoliberalism, in: Race & Class 63(1), S. 1–19.
- Mills, Charles W. (1997): The Racial Contract, New York: Cornell University Press.

- Nzume, Lena A./Polat, Ayça (2022): Durch Ausbildung zum beruflichen Erfolg? Zur gesellschaftlichen Reproduktion des ›Nützlichkeitsparadigmas‹ in (Aus-)Bildungsprogrammen für Geflüchtete, in: *Zeitschrift für Diversitäts- und Managementforschung* 7(2), S. 175–188.
- Oddy, Jess (2020): We Need to Start Talking about Race, Power, and Privilege in the Education in Emergencies Sector, in: *Medium*, <https://medium.com/rethinking-g-education/we-need-to-start-talking-about-race-power-and-privilege-in-the-education-in-emergencies-sector-51cf06ac202a> (zugegriffen 20.07.2023).
- Parreira do Amaral, Marcelo (2010): Regime theory and educational governance: The emergence of an international education regime, in: Sigrid Karin Amos, (Hg.): *International Educational Governance. International Perspectives on Education and Society*, Bingley: Emerald, S. 57–78.
- Parreira do Amaral, Marcelo/Steiner-Khamsi, Gita/Thompson, Christiane (Hg.) (2019): *Researching the Global Education Industry*, Cham: Palgrave Macmillan.
- Quehl, Thomas (2015): Rassismuskritische und diversitätsbewusste Bildungsarbeit in der Schule, in: Rudolf Leiprecht/Anja Steinbach (Hg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch*, Band II, Schwalbach/Ts.: Debus, S. 179–206.
- Robertson, Susan L./Novelli, Mario/Roger, Dale/Tikly, Leon/Dachi, Hillary/Alphonse, Ndibelema (2007): *Globalisation, Education and Development: Ideas, Actors and Dynamics*, Bristol: Centre for Globalisation, Education and Societies, University of Bristol.
- Römhild, Regina (2021): Postmigrant Europe: Discoveries beyond ethnic, national and colonial boundaries, in: Anna Meera Gaonkar/Astrid Sophie Øst Hansen/Hans Christian Post/Moritz Schramm (Hg.), *Postmigration*, Bielefeld: transcript, S. 45–56.
- RSA, Refugee Support Aegaen (2021): *Excluded and Segregated. The Vanishing Education of Refugee Children in Greece*. Chios: Refugee Support Aegaen, <https://rsaegean.org/en/excluded-and-segregated-the-vanishing-education-of-refugee-children-in-greece> (zugegriffen 20.07.2023).
- Sriprakash, Arathi/Tikly, Leon/Walker, Sharon (2019): The erasures of racism in education and international development: re-reading the ›global learning crisis‹, in: *Compare: A Journal of Comparative and International Education* 50(5), S. 676–692.
- Tikly, Leon (2004): Education and the New Imperialism, in: *Comparative Education* 40(2), S. 173–198.
- Unicef (2019): *Education of Children under Temporary Protection in Turkey: Statistical Report*, <http://www.unicef.org/turkiye/media/10716/file/Educational%20statistics%20for%20children%20UTP%20.pdf> (zugegriffen 20.07.2023).
- Uptin, Jonnell/Wright, Jan/Harwood, Valeria (2013): »It Felt Like I was a Black Dot on White Paper«. Examining Young Former Refugees' Experience of Entering Australian High Schools, in: *The Australian Educational Researcher* 40(1), S. 125–137.

Wimmer, Andreas/Glick-Schiller, Nina (2002): Methodological Nationalism and Beyond. Nation-State Building, Migration and the Social Sciences, in: *Global Networks* 4, S. 301–334.

Intersektionalität als analytische Strategie in der angewandten Sozialarbeitsforschung zu Beratung im Bereich von Bildung und Beschäftigung

Julia Cholewa und Annette Korntheuer

Forschen in der Postmigrationsgesellschaft

Zugehörigkeiten, Identitäten, Partizipation und Chancengerechtigkeit müssen im Einwanderungsland Deutschland postmigrantisch betrachtet werden, so Foroutan (2015: o.S.), also »nachdem die Migration erfolgt und von Politik, Wissenschaft und Öffentlichkeit als unumgänglich anerkannt worden ist«. Eine Normalisierung der Vielfaltsgesellschaft, die mit offenen Zugängen zu Bildung und Beschäftigung für alle einhergeht, bleibt dennoch eine weit entfernte gesellschaftliche Utopie.

Reifizierung und Rekonstruktion der Flucht* Migrationskategorien finden auch in den Sonderforschungsbereichen der flucht* migrationsspezifischen Erziehungs- und Sozialwissenschaften statt. Bezeichnungspraxen bleiben verhaftet in den Differenzkategorien der Migrant*in oder der* des Geflüchteten – eine narrative Neudeutung der deutschen Gesellschaft als selbstverständlich heterogen und plural ist nicht oder in zu geringem Maße erfolgt.

Die »Besonderung« postmigrantischer Lebensrealitäten initiiert Otheringprozesse und kann zu Diskriminierung beitragen. Konzepte der Intersektionalität greifen in antikategoriale Ansätze den Gedanken der Dekonstruktion von Differenzkategorien auf und weiten den Blick auf die inter- und intrakategoriale Diversität der Gesellschaft (vgl. McCall 2005: 1773). Wie Tuider und Spies (2020: 109) betonen, ist für die Analyse postmigrantischer Gesellschaft insofern »eine intersektionale Perspektive letztlich unverzichtbar«. Vor diesem Hintergrund ist es erforderlich, die hegemoniale Aufrechterhaltung von Bildungs- und Erwerbsungleichheiten in ihrer intersektionalen Verwobenheit, Verschränkung und Interdependenz zu analysieren.

Das Forschungsprojekt DiSA – Diversitäts- und intersektionalitätsbewusste Ansätze Sozialer Arbeit (vgl. Korntheuer/Cholewa 2021) – erforscht, inwiefern bildungs- und beschäftigungsrelevante Beratungskontexte durch die Verwendung einer intersektionalen Forschungsperspektive analysiert werden können. Das

Hauptaugenmerk liegt auf der Rekonstruktion von Beratungsinteraktionen in den formal asymmetrischen Settings von Jobcentern, die gesetzlich vorgeschrieben umfangreiche Beratungsinhalte abdecken müssen und gleichzeitig als Beratungsinstitutionen hoch spezialisiert sind.

Der vorliegende Beitrag setzt sich nach einer Beschreibung des Forschungskontextes und des bisherigen Kenntnisstandes damit auseinander, wie Intersektionalität als analytische Strategie in der Sozialarbeitsforschung verstanden und angewendet werden kann und welche methodischen Implikationen sich für das Projekt DiSA ergeben.

Der Forschungskontext: Diskriminierungserfahrungen und Intersektionalität in der Beratung zu Bildung und Beschäftigung

Der Zugang zu Bildung und Beschäftigung spielt im aktivierenden Sozialstaat eine wesentliche Rolle hinsichtlich gesellschaftlicher Teilhabechancen. Empirische Hinweise auf das Erleben von Diskriminierung in diesen Beratungskontexten zeigen die besonderen Anforderungen an Fachkräfte ebenso wie Institutionen in einer diversen Gesellschaft.

Beratung zu Bildung und Beschäftigung

Vor allem in urbanen Räumen haben sich in den letzten Jahrzehnten vielfältige spezialisierte Beratungsangebote herausgebildet, die verschiedene Dimensionen sozialer Benachteiligung adressieren und in ihren jeweiligen Schwerpunktbereichen eine hohe Expertise aufweisen. Die Bandbreite reicht von barrierearm zugänglichen über hochschwellige oder nur für bestimmte Personen(-gruppen) ausgerichtete Beratungsangebote bis hin zu Beratungsangeboten, deren Nicht-Inanspruchnahme sanktionsbewehrt ist. Zu letzteren gehören beispielsweise die Bewährungshilfe oder die Beratung in Jobcentern. Dabei wirkt sich die zunehmende Superdiversität der Bevölkerung (vgl. Vertovec 2007: 1025; Geldof 2016: 34f.) dahingehend aus, dass Beratungsanliegen und -inhalte zunehmend komplexer werden und ein differenziertes und dennoch breites Fachwissen der beratenden Fachkräfte erfordern. Dies betrifft auch die bildungs- und beschäftigungsbezogenen Beratungsangebote in Arbeitsagenturen und Jobcentern.

Bundesweit sind 165 Arbeitsagenturen und rund 400 Jobcenter in der öffentlichen Arbeitsverwaltung tätig (vgl. Brussig/Frings/Kirsch 2019: 12). Sie sind nach den gesetzlichen Regelungen des SGB II bzw. SGB III wichtige Akteur*innen im Bereich der Beratung zu Bildung und Beschäftigung. Jobcenter sind zuständig für Beratungs- und Vermittlungsleistungen sowie für die Leistung des Bürgergeldes und somit wichtiger Teil der kommunalen Daseinsvorsorge (vgl. ebd.: 11).

Ihr beraterischer Auftrag bezieht sich auf ein weites Spektrum, welches individuelle Lebenssituation, familiäre Situation, die Dauer der Hilfebedürftigkeit und die Nachhaltigkeit der Eingliederung berücksichtigen soll (§ 3 Abs. 1 SGB II) und allgemeine sowie berufsbezogene Bildungsangebote sowie Beratung zur Aufnahme und Beibehaltung von Erwerbstätigkeit umfasst (vgl. Göckler 2017: 776). Gleichzeitig verweist § 3 Abs. 1 Satz 3 SGB II auf die Vorrangigkeit von Maßnahmen, »die die unmittelbare Aufnahme einer Erwerbstätigkeit ermöglichen«. Hier deutet sich ein erstes Spannungsfeld hinsichtlich des Beratungsauftrags an, vor allem hinsichtlich der Koproduktion der Beratungssituation durch Adressat*innen und Beratungsfachkräfte (vgl. Freier/Senghaas 2021: 117). Die Zusammenarbeit im Beratungssetting setzt voraus, dass Adressat*innen mit der Beratungsfachkraft in einen Austausch über ihre persönlichen, möglicherweise gesellschaftlich stigmatisierten oder tabuisierten Lebensumstände treten. Dies erfordert einen Vertrauensvorschuss der zu beratenden Person, die einer ihr oftmals fremden Beratungsfachkraft Einblicke in ihr Privatleben gewähren muss. Dabei unterliegt die Beratungssituation einer grundlegenden strukturellen Asymmetrie zwischen Kund*in und Beratungsfachkraft (vgl. Senghaas/Bernhard 2021: 489). Aktuelle Studien lassen vermuten, dass mit dieser ungleichen Machtverteilung in Beratungssettings ein Diskriminierungsrisiko einhergeht, wie wir im nächsten Absatz aufzeigen werden.

Diskriminierungserfahrungen in Jobcentern und Arbeitsagenturen

Diskriminierungserfahrungen finden in zahlreichen Bereichen sowohl der Sozialen Arbeit als auch der öffentlichen Verwaltung statt. Die Tragweite zeigt sich unter anderem in der repräsentativen Studie der Antidiskriminierungsstelle des Bundes. Die häufigsten Diskriminierungserfahrungen in Ämtern, Behörden und Politik werden hier aus Jobcentern und Arbeitsagenturen berichtet (n = 403) (vgl. Beigang et al. 2017: 122f.). Dabei werden an erster Stelle mit n = 133 Diskriminierungserfahrungen aufgrund von »Behinderung, Beeinträchtigung und chronische[n] Krankheiten« genannt (ebd.: 252). Eine aktuelle Dokumentation des Vereins Amaro Foro (2021) berichtet von Vorfällen in Berliner Jobcentern, bei denen Mitarbeitende konkret diskriminierend und herabwürdigend gegenüber Personen waren, die der Minderheit der Sinzi*zze und Rom*nja zugeordnet werden (vgl. ebd.: 15).

Die intersektionale Verwobenheit von Diskriminierungsprozessen wurde bislang nur wenig in den Blick genommen, dabei kommt es gerade an Schnittpunkten mehrerer Ungleichheitsachsen zu hochkomplexen praktischen und rechtlichen Situationen, die von kommunalen Beratungsdiensten nur noch schwer zu bearbeiten sind und zum Ausschluss aus Unterstützungssystemen führen können (vgl. Korntheuer 2020). Das Projekt DiSA fragt daran anschließend, wie sich Strukturmerkmale, zum Beispiel die internen Differenzierungen von Abteilungen in Jobcentern, auf den Beratungsprozess auswirken.

Während das Ziel psychosozialer Beratungstätigkeiten – eine Verbesserung der Situation der zu beratenden Person – unstrittig sein dürfte, existieren je nach theoretischem Ansatz und gesellschaftspolitischer Ausrichtung von Institutionen unterschiedliche Vorstellungen darüber, wie und auf welchen Ebenen dies erreicht werden soll. In Bezug auf die Arbeitsmarktreformen, die von der sogenannten Hartz-Kommission angestoßen wurden, stellen Börner et al. (2017: 211) fest: »Arbeitslosigkeit gilt fortan als primär individuell verschuldeter Zustand, der die Solidargemeinschaft belastet und seine Ursachen in einem fehlenden Passungsverhältnis zwischen individuellen Dispositionen der Erwerbslosen (fehlende Arbeitsmarktnähe) und den Erfordernissen des Arbeitsmarktes hat.« So verstanden liegt die Verantwortung für Teilhabe am Arbeitsmarkt bei der einzelnen Person, die mithilfe von Beratung aktiviert werden soll. Makrostrukturelle Diskriminierungs- und Exklusionsmechanismen bleiben unhinterfragt und unberührt. Die Beratungssituation in Jobcentern zielt unter Berücksichtigung der regionalen Arbeitsmarktsituation stark auf die entsprechende individuelle Ebene ab. Die Beratung im Eins-zu-eins-Setting steht daher auch im Zentrum des Forschungsprojekts DiSA. Es fragt unter anderem nach den Handlungsspielräumen von Fachkräften und Adressat*innen innerhalb der stark vorgegebenen Strukturen von Jobcentern.

Aktuelle Einblicke in diesem Zusammenhang liefert ein wissenschaftlich begleitetes Modellprojekt der Bundesagentur für Arbeit (vgl. Freier/Senghaas 2021). Beratungsfachkräften ausgewählter Standorte wurde hier ein größerer Handlungs- und Ermessensspielraum als üblich eingeräumt und analysiert, wie dieser genutzt wurde. Dabei wurde deutlich, dass Vermittlungsfachkräfte ihre Entscheidung häufig zugunsten der Genehmigung von Unterstützungsangeboten trafen. Jedoch unterschieden die Beratungsfachkräfte zwischen Arbeitssuchenden, die sie als motiviert oder eher unmotiviert einschätzten. Diejenigen, die sie als eher unmotiviert bewerteten, wurden weiterhin verstärkt kontrolliert und Beratungsfachkräfte gaben an, dass sie im Gespräch eher auf den beschränkten Ermessensspielraum hinweisen würden (vgl. ebd.: 125f.). Hier zeigt sich durch die Erweiterung der Entscheidungsspielräume ein gleichzeitig erhöhtes Diskriminierungsrisiko, da klare Regeln zur Bewertung der Motivation und zur Analyse der individuellen Hintergründe für die als mangelhaft eingeschätzte Mitwirkung fehlen. Problematisch zeigte sich im Modellprojekt zudem die häufige Vernachlässigung von Nachhaltigkeit der Arbeitsvermittlung im Controlling und die stärkere Gewichtung der Anzahl der erreichten Arbeitsmarktintegrationen gegenüber langfristig erfolgreichen Vermittlungen (vgl. ebd.: 133f.).

Dieser kurze Abriss des Forschungskontexts lässt bereits die komplexen Bedingungen zur Entwicklung einer kohärenten Forschungs- und Analysestrategie für das Projekt DiSA erahnen.

Intersektionalität als Analysestrategie

In den vergangenen Jahren haben sich Sozialwissenschaftler*innen verstärkt damit befasst, theoretische Ansätze der Intersektionalität weiterzuentwickeln und methodologische Ansätze für die empirische Sozialforschung zu definieren (u.a. Winker/Degele 2009; Riegel 2016; Collins/Bilge 2020). In diesem Kapitel nutzen wir den methodologischen und theoretischen Kenntnisstand, um auf Möglichkeiten und Grenzen der intersektionalen Analyse zu verweisen und anhand der eigenen forschungsmethodischen Fragen in DiSA zu verdeutlichen.

Epistemologischer Zugang: Möglichkeiten durch Beobachtungen zweiter Ordnung

Das Forschungsprojekt DiSA steht vor der Herausforderung, in einer Ausgangslage stark institutionalisierter zielgruppenbezogener Versäulung von Beratungs- und Unterstützungsangeboten intersektionalitätsbewusste Beratungsarbeit beobachten zu wollen, ohne Differenzordnungen zu reproduzieren. Hier ist ein epistemologischer oder Blick zweiter Ordnung notwendig. Einen Schritt weiter vom Forschungsgegenstand entfernt als der ontologische Blick lässt sich so nach dem Wie der Wissensproduktion fragen, zum Beispiel durch die Reflexion der Art und Weise, Fragen an den Forschungsgegenstand zu richten sowie der Reflexion der Ausgangsposition der Beobachtung (vgl. Andersen 2003: XI). Collins (2015: 14) warnt im Zusammenhang mit epistemologischen Fragen davor, Intersektionalität als ausgereifte Theorie misszuverstehen und verweist auf die zentrale Rolle der Reflexion epistemologischer Vorannahmen der Forschenden. Im Forschungsprojekt DiSA nehmen wir beispielsweise an, dass soziale Ungleichheit in Beratungssettings Wirksamkeit entfaltet und diese in der Interaktion nachvollziehbar wird. Diskutiert werden muss im Verlauf des Forschungsprojekts folglich, welche Rolle die soziale Positionierung der Beobachtenden für die Wahrnehmung und Analyse der Beratungsinteraktion spielt. Hinsichtlich der Beobachter*innenposition betont Riegel (2016: 146), dass der Intersektionalitätsansatz als methodologisches Reflexionsinstrument dienen kann, um für die Standortgebundenheit der Forschenden und damit verbundene Risiken der Reifizierung zu sensibilisieren. Nayak und Sethi (2019: 10ff.) fordern in diesem Zusammenhang eine sich ihrer Situiertheit bewusste Intersektionalität im Sinne Donna Haraways »*situiereten Wissens*« (vgl. 2001: 286, Herv.i.O.), um die eigene Situiertheit und Positioniertheit sowie diejenige des Forschungsprojektes zu reflektieren.

Im Forschungsprojekt DiSA bewegt sich das Forschungsteam innerhalb institutionell hergestellter Strukturen und Differenzordnungen, die beispielsweise zwischen *wohnungslos/nicht wohnungslos* und *behindert/nicht behindert* unterscheiden. Das bedeutet, dass Menschen ohne festen Wohnsitz und Menschen mit einer be-

hördlich bestätigten Schwerbehinderung an eigenen, spezialisierten Standorten beraten werden, die aus dem ansonsten üblichen Sozialraumprinzip herausfallen. Das Forschungsteam übernimmt in einem ersten Schritt diese und weitere Differenzkategorien, fragt aber in einem nächsten Schritt nach den Hintergründen und Folgen dieser Ausdifferenzierungen hinsichtlich sozialer Ungleichheit, nach wechselseitiger Beeinflussung und Stabilisierung der Kategorien und nach der Rolle, die sie in der Beratungsinteraktion spielen.

Für eine Nutzung von Intersektionalität als analytischer Strategie stellen wir im Folgenden unsere Argumente dar.

Offenheit als Mittel der Rekonstruktion von Komplexität

Unser Forschungsprojekt orientiert sich grundlegend an der Definition von Intersektionalität von Collins und Bilge (2020), die auf die komplexe Konstitution der Welt und menschlicher Erfahrungen Bezug nimmt. Intersektionalität stellt die Werkzeuge bereit, einen Zugang zu dieser Komplexität zu finden: »As an analytical tool, intersectionality views categories of race, class, gender, sexuality, nation, ability, ethnicity, and age – among others – as interrelated and mutually shaping one another.« (ebd.: 2) Die Herausforderung, die mit einer intersektionalen Analyseperspektive einhergeht, wird hier an zwei Stellen deutlich: Zum einen in der Berücksichtigung der wechselseitigen Beeinflussung sozialer Verhältnisse und Lebensrealitäten durch verschiedene Faktoren. Zum anderen in der ausdrücklichen Berücksichtigung der Formulierung »among others«, die in DiSA nicht als Manko (vgl. z.B. Butler 2021: 210; Klinger 2012), sondern als Aufforderung begriffen wird, die für das Forschungsprojekt relevanten Kategorien aus dem Forschungsgegenstand heraus zu analysieren. Intersektionalität kennt nach dieser Auffassung sowohl für die Analyse auf der Subjektebene als auch auf der Strukturebene keine allgemeinen Lösungsansätze. Im Gegenteil folgen intersektionale Perspektiven für uns der Logik der Offenheit und der Anpassung der Vorgehensweise an die je aktuelle Situation.

Walgenbach (2012: 83) argumentiert, dass dieses hohe Maß an Offenheit eine Interpretation von Intersektionalität als Paradigma und dadurch neue Perspektiven auf bereits bekannte Phänomene ermöglicht, beispielsweise je nachdem, was miteinander verwoben wird.

Diese Logik der Offenheit, die intersektionale Analysestrategien auf den ersten Blick schwer greifbar macht, kann so als die entscheidende Stärke hinsichtlich des Forschungskontextes genutzt werden. In Bezug auf Jobcenter lassen sich unterschiedliche Differenzkategorien, die aus dem Aufbau der Institution und ihrer Programme abgeleitet werden können, auf der Strukturebene miteinander kreuzen. Aber auch die Überkreuzung von Kategorien auf der Strukturebene mit der individuellen Erfahrungsebene von Adressat*innen zeigt sich als möglicher Zugang.

Intersektionalität erweist sich durch diese Ebenen übergreifenden Überkreuzungen empirisch nachvollzogener Achsen als analytisches Tool unseres Erachtens als besonders geeignet zur Erforschung sozialer Institutionen, dortiger Praktiken und dementsprechend für die Wissensproduktion in diesen Bereichen. Bei diesem Vorgehen muss jedoch berücksichtigt werden, dass wirkmächtige Formen der Fremdbeschreibung zum Beispiel durch die Institution bereits stattgefunden haben und sich zum Teil in Selbstbeschreibungen niederschlagen, die in DiSA durch Interviews mit Adressat*innen erhoben werden. Vor allem die Auswirkungen diskursiv hergestellter Unterscheidungen können mit der Logik der Offenheit nicht ausreichend erfasst werden. Ein Modell, das die Diskursebene berücksichtigt, ist das der intersektionalen Mehrebenenanalyse nach Winker und Degele (2009). Die Autorinnen arbeiten heraus, wie die Rekonstruktion von subjektbezogenen Auseinandersetzungen mit Identitätskonstruktionen sich mit Strukturbedingungen und Diskursen verknüpft (vgl. ebd.: 25ff.). Welche weiteren vielversprechenden Verknüpfungen sich zwischen diskursanalytischen und intersektionalen Ansätzen herstellen lassen, werden wir im folgenden Punkt darstellen.

Intersektional orientierte Diskursanalyse als Perspektive auf sozial konstruierte Unterscheidungen

Das Forschungsfeld von DiSA zeichnet sich auf der institutionellen Ebene durch markante diskursiv hergestellte Unterscheidungen aus. Beispielsweise findet auf der gesetzlichen Ebene eine Unterscheidung nach dem Alter statt. Personen unter 25 Jahren werden mit einem Personalschlüssel von 1:75, Personen ab dem vollendeten 25. Lebensjahr mit einem Schlüssel von 1:150 beraten (vgl. § 44c Abs. 4 SGB II). Auf der Ebene der einzelnen Jobcenter werden zum Beispiel statistische Kategorien wie *Ausländer*, *Frauen* und *Alleinerziehende* genutzt, denen die Kund*innen zugeordnet werden und auf deren Grundlage Angebote für daraus abgeleitete Zielgruppen eingekauft werden. Im Kontext von DiSA blicken wir insbesondere auf die Entstehung von Differenzkategorien innerhalb institutioneller Strukturen mit dem Ziel ihrer Rekonstruktion. Mithilfe diskursanalytischer Verfahren kann nachgezeichnet werden, wie diese und andere soziale Differenzierungen hergestellt und stabilisiert werden (vgl. Tuidor 2015: 176). Intersektionale Perspektiven ergänzen die Diskursanalyse insofern, als dass sie aufzeigen, wie verwobene Kategorisierungen soziale Ungleichheit verstärken und zu Diskriminierung beitragen (vgl. Czollek et al. 2019: 29).

Die Diskursanalyse berücksichtigt darüber hinaus parallel laufende Diskurse und damit den gesellschaftspolitischen Kontext (vgl. Keller 2011: 85; Wodak 2020: 889). Jobcenter stehen seit ihrer Entstehung immer wieder im öffentlichen Fokus, derzeit hinsichtlich der Reform durch die Regierungskoalition, die beispielsweise die Ablösung der Grundsicherung für Arbeitssuchende durch das Bürgergeld

beinhaltet (vgl. SPD/Bündnis 90/Die Grünen/FDP: 59ff.). Für das Forschungsprojekt DiSA, das Beratungsinteraktionen durch teilnehmende Beobachtung erhebt, bedeutet das bei der Analyse beispielsweise zu untersuchen, welche Spuren der politischen Debatte um das Bürgergeld nachvollziehbar sind und inwiefern sie das Handeln der Akteur*innen beeinflusst. Intersektionale erweitern diskursanalytische Ansätze hier insofern, als dass sie zwischen Theorie und Praxis vermitteln, indem sie insbesondere das implizite Wissen und die Erfahrungen unterschiedlicher Akteur*innen einbeziehen und Wissensbestände als situiert und partikular begreifen (vgl. Junker/Roth 2018: 161). In DiSA geschieht dies über die Reflexionen des Beratungsgesprächs im Einzelinterview im Anschluss an die Beratungsinteraktionen, im Rahmen derer die Perspektiven und subjektiven Deutungen sowohl der Beratungsfachkräfte als auch der Kund*innen erhoben werden.

Von hohem Interesse ist für DiSA aber auch die Perspektive auf das Sprachhandeln der Akteur*innen, das Strukturen infrage stellen oder herausfordern kann. Fairclough (1998) betont in diesem Zusammenhang, dass Sprache als soziale Praxis eine wechselseitige Beziehung zwischen Diskurs und Struktur impliziert: Diskurse werden einerseits durch soziale Strukturen geformt, andererseits bringen Diskurse soziale Strukturen hervor oder verändern sie. Gerade in Situationen, in denen Konventionen nicht mit einer aktuell vorliegenden Situation vereinbar scheinen, werden Kreativität und Innovation relevant (vgl. ebd.: 96). Die kritische Diskursanalyse lenkt im Forschungsprojekt DiSA den Blick also nicht nur auf die Stabilisierung von Effekten, sondern ermöglicht auch den Blick auf Veränderung, die auf und von der Interaktionsebene aus erfolgen.

Wie wir gezeigt haben, eignet sich die Verbindung von Diskursanalyse und Intersektionalität, um das Feld auf der Strukturebene zu rekonstruieren sowie Verknüpfungen zwischen der institutionellen, der diskursiven und der Interaktionsebene zu analysieren. Im nächsten Abschnitt werden Überlegungen im Mittelpunkt stehen, wie intersektionale Ansätze dazu beitragen können, über die Rekonstruktion von Kategorisierung hinauszugehen und sie in diskriminierungskritischer und intersektionalitätsbewusster Absicht zu hinterfragen.

Dekonstruktion als Möglichkeit der Anerkennung vielfältiger Lebensrealitäten

Eine der Kernfragen, die das Forschungsprojekt DiSA bearbeitet, ist, wie und ob kommunale Strukturen und die spezialisierten Angebote, die sie ausbilden, Essentialisierungen verstärken und damit Inklusion erschweren. Denn obwohl die Ausbildung spezialisierter Angebote auf die Er- und Anerkennung von Diversität abzielt, gibt es Hinweise darauf, dass diese Strategie das Ziel gleichberechtigter sozialer Teilhabe verfehlt. Die Fokussierung von Unterscheidungsmerkmalen kann leicht zu essentialistischen Vorstellungen über Menschen, die ein oder mehrere Merkmale teilen, führen (vgl. Rosenstreich 2011: 235). Das Forschungsvorhaben bezieht daher

intra- und antikategoriale Ansätze mit ein (vgl. McCall 2005: 1773f.), die nicht nur rekonstruktiven, sondern auch dekonstruktiven Verfahren folgen. Von Interesse ist für DiSA das hohe Maß an Stabilität von Praktiken, Typisierungen und Mustern, die selbst unter den Vorzeichen der Fluidisierung von Merkmalen auf den unterschiedlichen Ebenen laufend kontingent erzeugt werden (vgl. Nassehi 2020: 52f.). Als soziale Konstruktionen haben sie reale Auswirkungen auf das Leben von Menschen, sowohl im Sinne von verschiedenen Diskriminierungserfahrungen als auch im Sinne von Privilegiertheit.

Methodisch lassen sich intrakategoriale Zugänge sowohl qualitativ wie quantitativ umsetzen. So basiert die intrakategorial angelegte Studie zur Erwerbsreintegration von Migrant*innen von Fritschi (2021: 162ff.) auf systematischen Rekombinationen von Strukturkategorien. Es gelingt ihm hier aufzuzeigen, wie heterogen sich die beobachtete Dimension Arbeitsmarktteilhabe von »Migrant*innen« gestaltet. Unter Einbeziehung weiterer Differenzlinien weist er nach, dass eine Fokussierung auf das Merkmal der ethnischen Zugehörigkeit nicht sinnvoll für die Entwicklung wirksamer Interventionen sein kann (vgl. ebd.: 165).

Noch einen Schritt weiter wollen wir mit antikategorialen Verfahren gehen.

Während, wie oben erläutert, mit diskursanalytischen Verfahren die historische Herstellung von kommunalen Strukturkategorien aufgezeigt werden und mit quantitativen Verfahren die Vielfalt innerhalb von Strukturkategorien nachgewiesen werden kann, ist es möglich, mit antikategorialen Analysen die Veränderbarkeit von Kategorien und Kategorienbildung in den Blick zu nehmen (vgl. Junker/Roth 2018: 162). Eine Diskursanalyse, die dekonstruktiv vorgeht, kann aufzeigen, »*welche Differenzen wie bedeutsam gemacht werden – und was ausgeschlossen bleibt*« (Tuider 2015: 177). Für DiSA bedeutet das, aus dem Forschungsgegenstand heraus zu analysieren, welche Differenzlinien jenseits der Strukturkategorien, die von der Institution vorgegeben werden, in der Interaktion relevant gemacht werden und von wem. Beispielhaft können hier psychische Belastungen und Verschuldung genannt werden. Ausschlaggebend ist dann für die weitere Analyse, ob und inwiefern sie die jeweils empirisch vorfindbaren Dominanzverhältnisse mitbestimmen und stabilisieren (vgl. Yuval-Davis 2006: 203).

Auch an dieser Stelle wäre die Behauptung von Objektivität oder einer umfassenden Wahrnehmungsfähigkeit der Forschenden nicht haltbar. Unter der Berücksichtigung unserer eigenen Situiertheit wollen wir uns durch die Triangulation von teilnehmender Beobachtung und Interviews mit Beratungsfachkräften wie auch Adressat*innen unterschiedlichen Sichtweisen annähern und diese miteinander in Beziehung setzen. Ein stärker partizipatives Forschungsdesign würde noch stärker die Perspektive derjenigen Personen berücksichtigen, die von dem Beratungsangebot profitieren sollen. Dies ist uns als Forschenden bewusst, jedoch innerhalb des konkreten Forschungsprojekts durch die Begrenzung von unterschiedlichen Ressourcen nicht realisierbar.

Fazit: Möglichkeiten und Grenzen einer intersektionalen Analysestrategie

In DiSA stehen Interaktionen zwischen Beratungsfachkräften und Adressat*innen unter Berücksichtigung institutioneller Strukturen und diskursiv hergestellter Unterscheidungen im Mittelpunkt des Forschungsinteresses.

Das Projekt erforscht, inwieweit bildungs- und beschäftigungsrelevante Beratungskontexte durch die Verwendung einer intersektionalen Perspektive analysiert werden können und was durch diesen Blickwinkel sichtbar gemacht werden kann. Intersektionalität als analytische Strategie bedeutet für DiSA, im Feld bestehende Strukturkategorien nachzuzeichnen, Interaktionen herauszuarbeiten und die Wechselwirkungen mit der Handlungsebene sichtbar zu machen. Im Zentrum steht die Frage, welche Ein- und Ausschlüsse nachvollzogen werden können und wie diese sich auf soziale Teilhabe auswirken.

Eine intersektionale Analysestrategie erlaubt uns, mit einer Logik der Offenheit an den Forschungsgegenstand heranzutreten und die relevanten Strukturkategorien empirisch abzuleiten. Ein intersektional unterfütterter diskursanalytischer Zugang lenkt den Blick auf den gesellschaftspolitischen Kontext und parallel stattfindende diskursive Ereignisse, die im Zusammenhang mit dem Forschungsgegenstand stehen. Die Einbeziehung intra- und antikategorialer Fragestellungen ermöglicht eine Komplexitätssteigerung in Hinblick auf Interaktionen zwischen Kategorien und Ebenen.

Begrenzungen erfährt das Forschungsprojekt durch den Zugang über die beforschte Institution. Die Adressat*innenperspektive kann nur sehr begrenzt und beispielhaft erfasst werden. Auch eine quantitative Erhebung unter den Adressat*innen ist aus verschiedenen Gründen nicht möglich, unter anderem wegen komplexer datenschutzrechtlicher Vorschriften.

Dennoch sehen wir in der Entwicklung und Nutzung der aufgezeigten analytischen Strategie die Möglichkeit, im Sinne situierten Wissens einen Beitrag zur Weiterentwicklung der Sozialarbeitsforschung zu leisten und wichtige erste Schritte in Richtung einer postmigrantischen Analyse der Teilhabe an Bildung und Beschäftigung zu gehen.

Literatur

- Amaro Foro (2021): Dokumentation antiziganistischer Vorfälle 2019–2020, <https://amaroforo.de/2021/07/27/dokumentation-antiziganistischer-vorfaelle-2019-und-2020/> (zugegriffen 18.02.2022).
- Andersen, Niels Åkerstrøm (2003): Discursive analytical strategies. Understanding Foucault, Koselleck, Laclau, Luhmann, Bristol: Policy Press.

- Beigang, Steffen/Fetz, Karolina/Kalkum, Dorina/Otto, Magdalena (2017): Diskriminierungserfahrungen in Deutschland. Ergebnisse einer Repräsentativ- und einer Betroffenenbefragung. Hg. v. Antidiskriminierungsstelle des Bundes, Baden-Baden: Nomos.
- Börner, Stefanie/Linder, Diana/Oberthür, Jörg/Stiegler, André (2017): Autonomie-spielräume als prekäre institutionelle Funktionsvoraussetzung des Fallmanagements, in: Frank Sowa/Ronald Staples (Hg.), *Beratung und Vermittlung im Wohlfahrtsstaat*, Baden-Baden: Nomos, S. 211–236, <https://doi.org/10.5771/9783845282732-210>.
- Brussig, Martin/Frings, Dorothee/Kirsch, Johannes (2019): Diskriminierungsrisiken in der öffentlichen Arbeitsvermittlung, 2. Aufl., Baden-Baden: Nomos.
- Butler, Judith (2021): *Das Unbehagen der Geschlechter*, 22. Aufl., Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Collins, Patricia Hill (2015): Intersectionality's Definitional Dilemmas, in: *Annual Review of Sociology* 41(1), S. 1–20, <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-073014-112142>.
- Collins, Patricia Hill/Bilge, Sirma (2020): *Intersectionality*, 2. Aufl., Cambridge: Polity.
- Czollek, Leah Carola/Perko, Gudrun/Kaszner, Corinne/Czollek, Max (2019): *Praxis-handbuch Social Justice und Diversity. Theorien – Training – Methoden – Übungen*, 2. Aufl., Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Fairclough, Norman (1998): *Discourse and Social Change*, 5. Aufl., Cambridge: Polity.
- Foroutan, Naika (2015): Die postmigrantische Gesellschaft. Hg. v. der Bundeszentrale für politische Bildung, <https://bpb.de/gesellschaft/migration/kurz dossier/s/205190/die-postmigrantische-gesellschaft> (zugegriffen 09.05.2023).
- Freier, Carolin/Senghaas, Monika (2021): Arbeitsvermittlung zwischen Nachhaltigkeit und Abbildbarkeit. Wie Vermittlungsfachkräfte Entscheidungsspielräume nutzen, in: *Soziale Welt* 72(2), S. 113–138, <https://doi.org/10.5771/0038-6073-2021-2>.
- Fritschi, Tobias (2021): Nachhaltige Erwerbsreintegration von Migrantinnen und Migranten in der Schweiz nach Bezug von Leistungen der Sozialen Sicherheit, in: *ZDfm – Zeitschrift für Diversitätsforschung und -management* 6(2), S. 153–168, <https://doi.org/10.3224/zdfm.v6i2.04>.
- Geldof, Dirk (2016): *Superdiversity in the heart of Europe. How migration changes our society*, Leuven/Den Haag: Acco.
- Göckler, Rainer (2017): *Beratung im Jobcenter*, in: Wiltrud Gieseke/Dieter Nittel (Hg.), *Handbuch Pädagogische Beratung über die Lebensspanne*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 774–783.

- Haraway, Donna (2001): Situiertes Wissen. Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive. In: Sabine Hark (Hg.), *Dis/Kontinuitäten: Feministische Theorie*. Opladen: Leske + Budrich, S. 281–298.
- Junker, Carsten/Roth, Julia (2018): Intersektionalität als diskursanalytisches Basis-konzept, in: Ingo Warnke (Hg.), *Handbuch Diskurs*, Berlin/Boston: De Gruyter, S. 152–169, <https://doi.org/10.1515/9783110296075-007>.
- Keller, Reiner (2011): *Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen*. 4. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klinger, Cornelia (2012): Für einen Kurswechsel in der Intersektionalitätsdebatte, portal-intersektionalitaet.de/uploads/media/Klinger.pdf (zugegriffen 09.05.2023).
- Korntheuer, Annette (2020): Intersektionale Ausschlüsse am Schnittpunkt Flucht und Behinderung: Erste Analysen in der Landeshauptstadt München, in: *Zeitschrift für Inklusion* 3, <https://inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/538> (zugegriffen 06.10.2022).
- Korntheuer, Annette/Cholewa, Julia (2021): Die nachhaltige Implementierung von Diversitäts- und Intersektionalitätsbewusster Sozialer Arbeit (DISA) in die kommunale Praxis. In: *ZDfm – Zeitschrift für Diversitätsforschung und -management* 2, S. 184–190, <https://doi.org/10.3224/zdfm.v6i2.06>.
- McCall, Leslie (2005): The Complexity of Intersectionality, in: *Signs, Journal of Women in Culture and Society* 30(3), S. 1771–1800, <https://doi.org/10.1086/426800>.
- Nassehi, Armin (2020): *Muster. Theorie der digitalen Gesellschaft*. Sonderausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Nayak, Surya/Sethi, Rekha (2019): Textual practice as intersectional practice. Situated caste and gender knowledge in India, in: Surya Nayak/Rachel Robbins (Hg.), *Intersectionality in Social Work. Activism and practice in Context*, Abingdon/New York: Routledge, S. 9–22, <https://doi.org/10.4324/9781315210810-2>.
- Riegel, Christine (2016): *Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*, Bielefeld: transcript, <https://doi.org/10.1515/9783839434581>.
- Rosenstreich, Gabriele D. (2011): Antidiskriminierung und/als/trotz ... Diversity Training, in: María do Mar Castro Varela/Nikita Dhawan (Hg.), *Soziale (Un)Gerechtigkeit. Kritische Perspektiven auf Diversity, Intersektionalität und Antidiskriminierung*, Berlin/Münster: LIT, S. 230–244.
- Senghaas, Monika/Bernhard, Sarah (2021): Arbeitsvermittlung im Spannungsfeld von Dienstleistung und Kontrolle – Eine multimethodische Studie zu Eingliederungsvereinbarungen in der Grundsicherung für Arbeitsuchende, in: *Sozialer Fortschritt* 70(9), S. 487–507, <https://doi.org/10.3790/sfo.70.9>.

- SPD/Bündnis 90/Die Grünen/FDP (2021): Mehr Fortschritt wagen. Bündnis für Freiheit, Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit. Koalitionsvertrag 2021–2025, <https://bundesregierung.de/resource/blob/974430/1990812/04221173eef9a6720059cc35d759a2b/2021-12-10-koav2021-data.pdf?download=1> (zugegriffen 06. 10. 2022).
- Tuider, Elisabeth (2015): Dem Abwesenden, den Löchern und Rissen empirisch nachgehen: Vorschlag zu einer dekonstruktivistisch diskursanalytischen Intersektionalitätsanalyse, in: Mechthild Bereswill/Folkert Degenring/Sabine Stange (Hg.), *Intersektionalität und Forschungspraxis*, Münster: Westphalisches Dampfboot, S. 172–191.
- Tuider, Elisabeth/Spies, Tina (2020): Intersectionality as Critical Methodology. Einleitung zum Beitrag von Kathy Davis, in: Katrin Huxel/Juliane Karakayali/Ewa Palenga-Möllnbeck/Marianne Schmidbauer/Kyoko Shinozaki/Tina Spies/Linda Supik/Elisabeth Tuider (Hg.), *Postmigrantisch gelesen. Transnationalität, Gender, Care*, Bielefeld: transcript, S. 109–110, <https://doi.org/10.1515/9783839447284-007>.
- Vertovec, Steven (2007): Superdiversity and its implications, in: *Ethnic and Racial Studies* 30(6), S. 1024–1054, <https://doi.org/10.1080/01419870701599465>.
- Walgenbach, Katharina (2012): Intersektionalität als Analyseperspektive heterogener Stadträume, in: Elli Scambor/Fränk Zimmer (Hg.), *Die intersektionelle Stadt. Geschlechterforschung und Medienkunst an den Achsen der Ungleichheit*, Bielefeld: transcript, S. 81–92, <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839414156.81>.
- Winker, Gabriele/Degele, Nina (2009): *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten*. Bielefeld: transcript.
- Wodak, Ruth (2020): Diskursanalyse, in: Claudius Wagemann/Achim Goerres/Markus B. Siewert (Hg.), *Handbuch Methoden der Politikwissenschaft*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 881–902.
- Yuval-Davis, Nira (2006): Intersectionality and Feminist Politics, in: *European Journal of Women's Studies* 13(3), S. 193–209, <https://doi.org/10.1177/1350506806065752>.

Autor*innenverzeichnis

Julia Cholewa, Dipl.-Sozialpädagogin (FH)/Soziologin (B.A.), ist Doktorandin an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt. Ihre Forschungsschwerpunkte sind intersektionalitätsbewusste und diskriminierungskritische Soziale Arbeit, empirische Intersektionalitätsforschung und rekonstruktive Sozialarbeitsforschung.

Fenna tom Dieck, M.A., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der RPTU Kaiserslautern-Landau. Ihre Forschungsschwerpunkte sind ethnografische Forschung zu Differenzkonstruktionen im Kontext von Flucht*Migration, international vergleichende Forschung in Schulen sowie macht- und rassismuskritische Perspektiven in der Freiwilligenarbeit mit Geflüchteten. In ihrem Promotionsprojekt untersucht sie das Positionierungsgeschehen in Klassen mit neuzugewanderten Schüler*innen in Deutschland und Italien.

Cristina Diz Muñoz ist Doktorandin an der Goethe-Universität Frankfurt a.M. In ihrem Dissertationsprojekt befasst sie sich mit postkolonial inspirierten, biografiethoretischen und subjektivierungsanalytischen Fragen zu schulischen Segregationspraktiken in Deutschland zwischen 1973 und 1998 sowie mit methodologischen Möglichkeiten für eine hegemoniekritische Untersuchung des Verhältnisses zwischen Sichtbarkeit und Anerkennung im Kontext videografiebasierter Forschungen.

Juliane Engel ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schule und Kulturelle Transformation. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind die systematische und empirische Untersuchung von Erziehung, Bildung und Lernen. Diese werden vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Transformationsdynamiken, beispielsweise Prozesse der kulturellen Pluralisierung und der (Post-)Digitalität, kontextualisiert und machttheoretisch befragt.

Bettina Fritzsche arbeitet als Professorin für Allgemeine Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt qualitative Forschungsmethoden an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Ihre Forschungsschwerpunkte sind rekonstruktive Sozialforschung, Ethnografie, vergleichende Forschung, Geschlechterforschung, Heterogenität und Ungleichheit, Wissen und Übersetzung.

Fabian Georgi, Dr. phil., ist Politikwissenschaftler, Geschäftsführer der Assoziation für kritische Gesellschaftsforschung (AkG) sowie Redaktionsmitglied bei der Zeitschrift *movements. Journal for Critical Migration and Border Regime Studies*. Zu seinen Arbeitsschwerpunkten gehören Migrations- und Grenzregime, europäische Integration, politische Ökonomie, kritische Gesellschafts- und Staatstheorien sowie sozial-ökologische Transformation.

Fenna La Gro, M.A., ist Doktorandin an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg und Promotionsstipendiatin der Hans-Böckler-Stiftung im Promotionskolleg »Vermittlung und Übersetzung im Wandel. Relationale Praktiken der Differenzbearbeitung angesichts neuer Grenzen der Teilhabe an Wissen und Arbeit«. Sie beschäftigt sich mit Tendenzen der Professionalisierung und Prekarisierung von Tätigkeiten zwischen Dolmetschen und Sozialer Arbeit.

Lisa Gulich, M.Ed., ist Doktorandin an der Goethe-Universität Frankfurt und Promotionsstipendiatin der Hans-Böckler-Stiftung. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Flucht*Migration und Bildung, Lehrer*innenprofessionalität in der Migrationsgesellschaft, Biografieforchung.

Natascha Khakpour arbeitet als Professorin für Urban Diversity Education an der Pädagogischen Hochschule Wien und war zuvor unter anderem als Koordinatorin der Nachwuchsgruppe »Gelingensbedingungen rassismussensibler Lehrer*innenbildung« an der Universität Bielefeld beschäftigt. Ihre Forschungsinteressen umfassen unter anderem Sprach- und Sprechverhältnisse, rassismustheoretische und postkoloniale Perspektiven sowie gesellschaftstheoretisch informierte Methodologien.

Ellen Kollender, Dr.in, vertritt aktuell die Professur für »Heterogenität« an der RPTU Kaiserslautern-Landau. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Bildungspolitik, Schulentwicklung und pädagogische Professionalität in (migrations-)gesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnissen; schulische Ein- und Ausschlüsse im Kontext aktueller Fluchtmigrationen; Neoliberalisierungsprozesse in (trans-)nationalen Bildungsräumen; Diskurs-, Gouvernementalitäts-, Subjektivierungstheorien und -forschung.

Annette Korntheuer, Prof.in Dr.in, ist Inhaberin des Lehrstuhls für Theorien und Grundlagen Sozialer Arbeit an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt. Ihre Schwerpunkte in Forschung und Lehre sind Inklusion und Bildungsteilhabe in durch Vielfalt geprägten Gesellschaften, Intersektionen von Flucht und Behinderung und diversitäts- und intersektionalitätsbewusste Soziale Arbeit. Als Teilprojektleitung der BMBF-Studie LaeneAs sowie in weiteren partizipativen und ko-konstruktiven Projekten verbindet sie Forschung und Praxisentwicklung unter besonderer Berücksichtigung der Perspektive von Selbstvertretung.

Ioanna Lialiou, M.A., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin und Doktorandin an der Universität Duisburg-Essen und ehemalige wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt »Lehrkräfte Plus«. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Sprache und Professionalisierung, Professionalisierung internationaler Lehrkräfte im Kontext von Migration, Mehrsprachigkeit.

Peter Mayo ist Professor für Arts, Open Communities, and Adult Education an der erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Malta und hält den UNESCO Chair in Global Adult Education. Er hat 24 Bücher und über 150 Artikel in referierten Zeitschriften oder als Kapitel in Büchern veröffentlicht. Seine Arbeitsschwerpunkte umfassen unter anderem die Erwachsenenbildung und kritische Zugänge zu Bildung im Anschluss an Antonio Gramsci und Paulo Freire.

Nicolle Pfaff, Prof. Dr., ist Hochschullehrerin an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen. Ihre Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte sind Migrations- und Ungleichheitsforschung.

Anna Cornelia Reinhardt, Dr.in soz., ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin (Postdoc) im Arbeitsbereich »Erziehung und Bildung in der Migrationsgesellschaft« und aktuell Vertretungsprofessorin für »Sozialpädagogik mit dem Schwerpunkt Rassismusforschung« an der Universität Osnabrück. Ihre Forschungsschwerpunkte umfassen Migrations-, Flucht- und Bildungsforschung, Theorien der Diskriminierung, Differenz und Intersektionalität, (diskriminierungs-)kritische Soziale Arbeit/Sozialpädagogik und rekonstruktive Method(ologi)en der qualitativen Sozialforschung.

Christine Riegel, Prof. Dr. habil, arbeitet als Professorin für Sozialpädagogik an der Pädagogischen Hochschule in Freiburg. Ihre Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte sind Migrations-, Familien- und Intersektionalitätsforschung, Differenz und soziale Ungleichheit in Bildung und Sozialer Arbeit, Normativitäts- und Diskriminierungskritik.

Lisa Rosen, Dipl.-Päd., Dr. phil., ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Interkulturelle Bildung an der RPTU – Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau. Ihre Arbeitsschwerpunkte in Forschung und Lehre liegen in der qualitativen und international vergleichenden sowie der migrationspädagogischen Bildungsforschung. Sie ist Link Convenor des Netzwerks »Social Justice and Intercultural Education« der European Educational Research Association (EERA).

Carolin Rotter, Prof. Dr., ist Hochschullehrerin an der Fakultät für Bildungswissenschaften an der Universität Duisburg-Essen. Ihre Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte sind Lehrer*innenhabitus, Professionalität und Professionalisierung von Lehrkräften, Fachkultur.

Miriam Scheffold, M.Ed., arbeitet als akademische Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft an der Pädagogischen Hochschule Freiburg und promoviert im Rahmen der ehemaligen Nachwuchsforschungsgruppe »Bildungskontexte und (Aus-)Bildungswege von jungen Geflüchteten im Spannungsfeld von Ein- und Ausgrenzung« der Hans-Böckler-Stiftung. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Flucht* Migrationsforschung, Intersektionalität, Bildungsungleichheiten und sprachliche Bildung.

Albert Scherr, Prof. Dr. phil. habil., Diplom Soziologie, ist Seniorprofessor am Institut für Soziologie der Pädagogischen Hochschule Freiburg und Research Fellow der University of the Free State, Südafrika. Die Migrations- und Fluchtforschung ist einer seiner Forschungsschwerpunkte, zu dem er einschlägige empirische Studien durchgeführt und vielfältige Publikationen veröffentlicht hat.

Stephanie Warkentin, M.A., ist Doktorandin an der Pädagogischen Hochschule Freiburg und ehemalige Promotionsstipendiatin der Hans-Böckler-Stiftung in der Nachwuchsforschungsgruppe »Bildungskontexte und (Aus-)Bildungswege von jungen Geflüchteten im Spannungsfeld von Ein- und Ausgrenzung«. Ihre Forschungsschwerpunkte sind kritische Migrations- und Fluchtforschung, Theorien sozialer Praktiken, Subjektivierungstheorien, qualitative und ethnografische Forschung.

