

Schluss: Migration als Bildungsherausforderung für wen?

Vor dem Hintergrund der bisherigen theoretischen und empirischen Ausarbeitungen soll es nun abschließend darum gehen, die zentralen Ergebnisse dieser Arbeit noch einmal zusammen zu tragen und sie unter der Frage zu rahmen, inwieweit Migration als Bildungsherausforderung zu verstehen ist, sowie dabei zu klären *für wen* eigentlich.

Der Umstand, dass das, was wir gewohnt sind, als „Deutschland“ zu bezeichnen, eine *Migrationsgesellschaft* war, ist und es auch absehbar verstärkt sein wird, kennzeichnet Migration als dauerhafte Herausforderung für diesen Kontext – auch wenn sich die Anerkennung dieses Umstandes eher schleppend vollzieht. In einer zunehmend vernetzten und globalisierten Welt wird nicht nur die internationale Zirkulation von Kapital, Ressourcen und Waren zur Normalität, sondern auch die von Menschen bzw. Arbeitskräften (vgl. Castles 1998: 130). (Migrations-) Soziologen, wie Stephen Castles, weisen Migration deshalb auch eine Schlüsselfunktion für gesellschaftlichen Wandel in (post-)modernen, westlichen Gesellschaften zu (vgl. Castles 2000: 124), die es plausibel macht, *Migration als ständige Herausforderung* und Anregung für solchen Wandel zu thematisieren.

Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive ergeben sich aus dem Umstand der Migrationsgesellschaft eine Vielzahl möglicher Fragen, z.B. wie die Bildungsinstitutionen auf die Herausforderung für und in einer Migrationsgesellschaft (aus) zu bilden reagieren, welche sozialen Bedingungen sich als Herausforderung für den schulischen Erfolg von Kindern erweisen, aber auch inwieweit der Umstand in einer Migrationsgesellschaft zu leben, für die Einzelnen und ihre Selbst- und Weltverhältnisse zu einer Herausforderung werden kann. In gewisser Weise liegt es in einer erziehungswissenschaftlichen, oftmals auf den Einzelnen bzw. die Einzelne fokussierten Perspektive nahe, den Herausforderungen von Migration vor allem bei denjenigen nachzugehen, die selbst bzw. deren Eltern oder Großeltern migriert sind. Dieser Prämisse folgen vor allem Vertreter einer bildungstheoretisch orientierten, qualitativen Bildungsforschung mit Migrationsbezug: Die Forschungsarbeiten zur Untersuchung von Bildungsprozessen

sen bei „MigrantInnen“ von Rainer Kokemohr (vgl. Kokemohr 2007) und Hans-Christoph Koller (vgl. Koller 2002a) legen dabei nahe, z.B. die interkulturelle Kontaktsituation (vgl. Kokemohr 2000) oder die Migrationsentscheidung (vgl. Koller 2002b) als Anlässe für Bildungsprozesse in Migrationsbiographien zu untersuchen. Mit diesen Forschungsarbeiten teilt diese Arbeit grundsätzlich das Interesse an Migrationsbiographien und einer bildungstheoretisch orientierten Einordnung der daran herausgearbeiteten Subjektpositionierungsprozesse. Gerade unter Hinzuziehung qualitativer Migrationsforschung mit Bildungsbezug, wie anhand der Arbeiten von Martina Weber (Weber 2003b) und Paul Mecheril (Mecheril 2003) verdeutlicht wurde, zeigt sich aber ein kulturalisierend-assimilatorischer Zug innerhalb der qualitativen Bildungsforschung mit Migrationsbezug, insbesondere dort, wo Bildung mit dem „Verlassen kultureller Muster der Herkunftsgesellschaft“ und mit der „Annahme kultureller Muster der Aufnahmegesellschaft“ assoziiert wird. Demgegenüber konnten die Migrationsforschungsarbeiten mit Bildungsbezug vor allem zweierlei als *Spezifik* – und insofern auch erziehungswissenschaftlich interessantes Phänomen – der Lebenssituation in der Migration, als Spezifik der Lebenssituation von Migrationsanderen herausstellen: Migrationsandere stehen zum einen vor der Herausforderung, im Rahmen der Mehrheitsgesellschaft überhaupt *anerkannte Subjektpositionen formulieren zu können*, zum anderen vor derjenigen, im Rahmen der Mehrheitsgesellschaft grundsätzlich als ‚(fremde) Andere‘ *wahrnehmbar und diskriminierbar zu sein*.

Vor dem Hintergrund insbesondere der ersten Erkenntnis erwies es sich als notwendig, dem stärker zurichtenden Aspekt von Subjektkonstitutionsprozessen nachzugehen. Dazu dient eine ausführliche Rekonstruktion des Verständnisses von Subjektkonstitution, verstanden als *Subjektivierung*, im Werk Judith Butlers. In Butlers diskurstheoretischer Subjekttheorie wird gerade der machtvollen, reglementierende und begrenzende Charakter einer Konstitution zum Subjekt hervorgehoben, insofern sie diese als Vorgang einer *Existenz verleihenden Unterwerfung* des Subjekts unter die diskursiven Normen der sozialen Welt kennzeichnet (vgl. insbesondere Butler 2001a). Subjektivierung (*subjection*) wird von Butler gerade als paradoxer Vorgang zu verstehen gegeben: Das vermeintlich autonome, moralische, aufgeklärte, ich-begabte ‚Subjekt‘ entsteht für Butler gerade aufgrund seiner bzw. ihrer Unterwerfung unter diskursiv vermittelte Normen. Mit Butler könnte man also sagen, dass das Subjekt einzig in Abhängigkeit von und in Unterwerfung unter normativ wirksame Diskurse konstituiert wird bzw. werden kann, die vorgeben, was das Subjekt überhaupt sein kann – und damit auch vorgeben, was es nicht sein kann und darf.

Mit Hilfe des Begriffspaars *Anrufung und Identifizierung* lässt sich Butlers Idee eines, um den Preis seiner bzw. ihrer sozialen Existenz unterworfenen Subjekts konkretisieren (vgl. Butler 1997): Durch die Anrufung z.B. als „Mädchen“ wird ‚ihr‘ nicht allein ein spezifischer Platz in der (symbolisch vermittelten) Ordnung der Gesellschaft zugewiesen, sondern es werden implizit auch Normen aufgerufen,

denen ‚sie‘ in Form von Identifizierungen folgt – bzw. deren Nicht-Befolgung ‚sie‘ mit dem Preis des sozialen Ausschlusses bezahlt. In einer solchen Konzeption von Subjektkonstitutionsprozessen scheint zunächst wenig Raum für subjektive Handlungsfähigkeit und Artikulationen, die es rechtfertigen, im Blick auf solche Prozesse auch nach Bildung zu fragen. Mit dem Hinweis auf *Resignifizierungspraxen*, die von Butler als kritische, widerständige und gleichfalls machtvolle Praxen entworfen werden, ließ sich aber eine Vorstellung von Bildung im Anschluss an Butler entwickeln, die Bildung als Prozess der Infragestellung und Verschiebung jener diskursiven Bedingungen des Subjekt-Seins liest.¹ Gleichzeitig wäre eine solche Bildungspraxis mit Butler weniger als individuelles, sondern vielmehr als *politisches* Projekt zu verstehen: Bildung kann mit Butler als Verschiebung in oder von Diskursen bzw. diskursiven Normen verstanden werden, in denen sich die Bedingungen des kollektiven Seins gerade eingelagert finden. Bildung wäre also als eine solche *Infragestellung und ggf. Verschiebung der kollektiven Bedingungen* des Seins zu begreifen.

Bezogen auf empirische Forschung an Migrationsbiographien legen diese Auseinandersetzungen also zunächst nahe, konkrete Prozesse eines Werdens zum Subjekt nachzuvollziehen, mit Hilfe der Begriffe Anrufung und Identifizierung zu konkretisieren und die Bildungsrelevanz dieser Prozesse zu beurteilen.

Um aber auch dem zweiten, für die Lebenssituation von Migrationsanderen spezifischen Aspekt der *Diskriminierbarkeit als ‚(fremde) Andere‘* nachzugehen, wird die butlersche Subjekttheorie ergänzt um ein ausgearbeitetes Verständnis von Diskriminierung, das Diskriminierungen nicht schlicht als interaktionales Geschehen zwischen Einzelnen versteht, das sich durch Vorurteile und Stereotype erklären und auf diskriminierende Intentionen der Diskriminierenden zurückführen lässt (vgl. Allport 1971). Auch die Annahme, Diskriminierungen gegenüber Migrationsanderen, z.B. im Rahmen von Schule, seien schlicht das Ergebnis der Zweckrationalität schulischer Entscheidungsprozesse und ihrer nachträglichen Legitimierung (vgl. Gomolla/ Radtke 2007), greift noch zu kurz.

Erst ein wiederum diskurstheoretisch formuliertes Verständnis von Rassismus, das als kulturell etabliertes System der (bewerteten) Unterscheidung zwischen Menschen bzw. Menschengruppen operiert, erweist sich als angemessen, um die *Bedingungen der Möglichkeit von Diskriminierung* zu verstehen. Wer – wie Stuart Hall (vgl. Hall 2001, Hall 2004a) vorschlägt –, *Rassismus als Diskurs* charakterisiert, kommt zu einem umfassenden, gewissermaßen strukturell begründeten Diskriminierungsverständnis, das dominante kulturelle Repräsentationssysteme als wirksame Logik zu verstehen gibt, die Ausschlüsse bestimmter Gruppen von Zugängen zu materiellen oder symbolischen Ressourcen erst legitimierbar macht.

1 Jenny Lüders charakterisiert in ganz ähnlicher Weise ihren deutlich systematischer ausgearbeiteten Bildungsbegriff im Anschluss an Foucault (vgl. Lüders 2007).

In der Kombination von Butlers subjekt- und Halls rassismustheoretischen Überlegungen war es möglich, die *leitende Fragestellung* der Untersuchung zur Bedeutung von Zuschreibungen für Subjektkonstitutionsprozesse von Migrationsanderen so zu (re-)formulieren, dass fortan zu klären war, *wie Rassismus eigentlich subjektiviert*, also wie Subjektpositionierungsprozesse von Migrationsanderen empirisch gestaltet werden (können) und was daran auf eine bildungstheoretisch interessante Nutzung von *Spielräumen* hindeutet.

Die empirische Bearbeitung dieser Frage erfordert dabei eine Methodik, die den prozesshaften Charakter eines Werdens zum Subjekt angemessen einzufangen erlaubt. Diesem Anspruch genügt (erziehungswissenschaftliche) *Biographieforschung* insofern, als sie als konsequent auf den „Biographieträger“ (Schütze 1983) ausgerichtete Perspektive dessen „Subjektivitätskonstitution“ (Marotzki 1991) und explizit die zentralen „Prozessstrukturen“ (Schütze 1984) solcher Subjektivitätskonstitutionen untersucht. Zudem macht sie der Interpretation auch die lebensgeschichtlich relevanten Deutungen und Sinnzuweisungen der befragten „Biographieträger“ zugänglich. In methodologischer Perspektive erweisen sich allerdings einige erzähltheoretische Grundannahmen Schützes als zu weitgehend, weshalb sich im Rahmen dieser Arbeit der Konstruktionscharakter des Erzählten akzentuiert und in der Entscheidung ausgedrückt findet, den Interviewtext konsequent als *Inszenierung* zu lesen. Angesichts des gewissermaßen mikroskopischen Zugangs biographischer Forschung, der aus meiner Sicht gleichermaßen die Stärke und Schwäche der Methode ausmacht, versucht meine performativ-dekonstruktive Lesart der Interviewtexte zudem die relative „Weltvergessenheit“ (von Rosenberg 2011: 7) oder auch gesellschaftstheoretische Ignoranz biographischer Methoden zu vermindern: In den *anrufungstheoretischen Reflexionen* auf das Inszenierte wird gerade die Weltverpflichtetheit von Prozessen der Subjektposition(ierung) verdeutlicht und interpretativ ausgestaltet. Zudem lassen sich darin die konkreten, am Subjekt wirksamen *Effekte von Anrufungen* beleuchten.

In empirischer Einstellung zu verdeutlichen, wie (unterschiedlich) Rassismus subjektiviert, gelingt anhand zweier Fallstudien, die auf der Basis der Auswertung narrativer biographischer Interviews entstanden sind. Erst über den empirischen Zugang mittels biographischer Interviewtexte lässt sich also beantworten, welche Effekte bestimmte lebensbegleitende Anrufungen für die Subjektposition(ierungen) Einzelner haben können und wie diese Einzelnen überhaupt ihren Status als Migrationsandere ausgestalten bzw. mit ihm umgehen. Im Vergleich *zweier Fallstudien*, die unter den Namen Bayram Özdal* und Josef Schmidt* firmieren, wird dann eine gewisse Spannweite des Möglichkeitsraumes für migrationsandere Subjektpositionen sichtbar: Beide Hauptfiguren sind mit ihren Eltern im Alter von etwa 6 Jahren nach Deutschland eingewandert, aber sie bilden geradezu polare Subjektposition(ierungen) und einen ebensolchen Umgang mit dem ‚Makel‘ der Differenz aus.

Für den *Fall Bayram Özdal** zeigt sich als charakteristisch, dass die Hauptfigur *offensiv* als positionierter ‚Anderer‘ im Migrationskontext präsentiert wird. Gerade die *Identifizierung als „Ausländer“* dient dabei als Ressource, die es der Hauptfigur erlaubt, Diskriminierungspraxen gegenüber „Ausländern“ im Erzählen gewissermaßen öffentlich zu *skandalisieren*. Auch im Hinblick auf den erzählten Umgang erweist sich die Identifizierung als „Ausländer“ insofern als wichtig, da sie der Hauptfigur Bayram ermöglicht, sich im zukünftigen Lehrerberuf als *Vorbild* zu imaginieren. Gleichzeitig wird die Identifizierung als „Ausländer“ ebenso wie die ihr korrespondierenden Anrufungen der Hauptfigur Bayram als „Ausländer“ in ihren deutlich *diskriminierenden Effekten* sichtbar, die mit Herabsetzungen, Ausschlüssen, Schuldzuweisungen und ähnlichem einhergehen.

Demgegenüber kann der *Fall Josef Schmidt** als relativ privilegierter Fall charakterisiert werden, auch weil die Hauptfigur Josef in ihrer Positionierung unabhängig vom Faktum der Migration als *kreativer „Abgewrackter“* präsentiert wird. Die Nachrangigkeit natio-ethno-kultureller Differenzkategorien spiegelt sich auch in der einzigen natio-ethno-kulturellen Identifizierung wieder, die die weitgehende Normalisierung der Hauptfigur im Migrationskontext verdeutlicht: Für die Hauptfigur Josef wird eine *Identifizierung als „Teil vom Kuchen“* innerhalb des Nationalstaates Deutschland geltend gemacht, wobei dieser Identifizierung sowohl der erzählende Umgang eines zunehmenden *Vergessen-Machens der Migrationstatsache* entspricht wie auch der erzählte Umgang. Letzterer zeigt sich als Form der *affirmativen Anpassung*, der eine starke und ineinander verschränkte Leistungs- und Integrationsorientierung der Hauptfigur unterlegt ist.

Der Vergleich der Fallstudien verdeutlicht zunächst, dass die Hauptfigur Bayram, als diejenige mit dem deutlich *eingeschränkteren Möglichkeitsraum*, ihre Subjektposition(ierung) gewissermaßen als ‚Antwort‘ auf lebensbegleitende Anrufungen als ‚fremder Anderer‘ entwickelt. Demgegenüber erscheint die Subjektposition(ierung) im Fall Josef eher als von Anrufungen unbehelligte, relativ frei gewählte, ohne expliziten Bezug auf natio-ethno-kulturelle Differenz. Gerade am Fall Bayram wird eindringlich sichtbar, dass Anrufungsszenarien, in denen er als ‚fremder Anderer‘ wahrgenommen wird, als zentraler Teil von Diskriminierungserfahrungen erlebt werden. In der Zusammenschau beider Fallstudien lässt sich deutlich erkennen, inwieweit sich die Positionierungen der Hauptfiguren Bayram und Josef sehr unterschiedlichen, z.T. diskriminierenden Erfahrungen verdanken. Gerade der Umstand des *Markiert-Erscheinens* der Hauptfigur Bayram kann auf der Basis des Vergleichs als zentrales, den Anrufungen vorgelagertes und limitierendes Element für die Gestaltungsmöglichkeiten von Subjektposition(ierungen) Migrationsanderer verstanden werden.

Die abschließende bildungstheoretische Relektüre der empirischen Ergebnisse befragt dann gerade die herausgearbeiteten Identifizierungen daraufhin, inwieweit sich diese als *bildungsrelevante Praxen der Resignifizierung* lesen lassen. Dabei er-

öffnet sich ein eher uneinheitliches und z.T. sogar paradoxes Bild: Die natio-ethno-kulturelle Identifizierung „Teil vom Kuchen“ im Fall Josef Schmidt kann als kreative Metapher verstanden werden, die insofern resignifiziert, als sie in den – durchaus mit Nahrungsmittelmetaphoriken operierenden – Diskurs des Multikulturalismus von Vielfalt als Bereicherung (vgl. Yildiz 2009) ein neues Bild einführt. Wer seine Zugehörigkeit als „Teil vom Kuchen“ beschreibt, weist diese Zugehörigkeit selbst als begehrenswert aus, betont stärker den Vermengungsaspekt (der Vielfalt) und verbindet dies mit dem Anspruch, es gehe darum, in etwas Größerem, Gemeinsamen aufzugehen. Wenig resignifiziert findet sich darin allerdings die im Multikulturalismus-Diskurs dominante Norm, Vielfalt als Bereicherung zu betrachten. Angesichts einer noch dominanteren *Norm der Eindeutigkeit*, die Zugehörigkeit nur dort als fraglos gegeben begreift, wo die Vermischung und das Aufgehen verschiedener Elemente in einem größeren Zusammenhang gerade nicht gegeben ist, kann sie hingegen durchaus als vorsichtige, *resignifizierende Infragestellung dieser Norm* betrachtet werden.

Wo der Begriff „Ausländer“, wie im Fall Bayram Özdal, als Identifizierung genutzt wird, scheint sich eine solche Identifizierung kaum gänzlich von der Negativierung im (medialen) Diskurs über „Ausländer“ und „Ausländerprobleme“ (vgl. Butterwegge 2006) frei machen zu können. In der Nutzung dieser Kategorie als Identifizierung zeigte sie sich aber mindestens als paradoxal, als affirmativ und subversiv zugleich: Die Identifizierung der Hauptfigur Bayram* als „Ausländer“ entgeht nicht vollständig den negativ-abwertenden Implikationen des Begriffes, wie sie sich in öffentlichen Diskursen eingelagert finden. Gleichzeitig verweist diese Identifizierung – vor allem aufgrund ihrer selbstbewusst-trotzigen Artikulation – aber auf eine *Umwertung und Erweiterung* des dominanten Verständnisses von „Ausländern“. War der Begriff „Ausländer“ in den Anrufungen in einem Spektrum von herabsetzend bis vermeintlich neutral konnotiert, so wird er als Identifizierung geradezu positiv gewendet, wenn er als *sine qua non* Positionsbestimmung und als Ressource zur Anklage der Diskriminierungen von „Ausländern“ zu verstehen gegeben wird. Hier ist es weniger die Identifizierung selbst, die die dominante Zugehörigkeitsnorm herausfordert, welche zwischen „Ausländern“ und „Deutschen“ unterscheidet. Vielmehr ist es die Nutzung dieser Identifizierung als Ort einer ‚authentischen‘ Sprecherposition, auf deren Basis sich die Diskriminierung von „Ausländern“ gerade skandalisieren lässt. In der Nutzung der Kategorie ist also eine resignifizierende Verwendung kaum sichtbar, in ihrer Wendung zum Ort eines ‚authentischen‘ Sprechens als „Ausländer“ resignifiziert sie aber am ehesten dort, wo sie die *Normalität einer Diskriminierung von „Ausländern“* anklagt.

Wenn diese Ergebnisse nun auf die Ausgangsfrage zu *Migration als Bildungsherausforderung für wen?* rückbezogen werden, wäre es vielleicht nahe liegend, diese Ergebnisse so zu verstehen, dass sich im Kontext von Migration für die Hauptfiguren Bayram und Josef der Umstand des Migriert-Seins, aber insbesondere

positionierende und z.T. diskriminierende Anrufungen als Bildungsherausforderungen, also als Anlässe für Bildungsprozesse, gestellt haben. Diese Bildungsherausforderungen wurden dann von den Hauptfiguren biographisch in unterschiedlicher Weise bearbeitet, wie sich anhand ihrer unterschiedlichen Strategien zum Umgang mit ‚Differenz‘ und ihren Identifizierungen zeigte. Ein solches Verständnis meiner Ergebnisse würde die Frage danach, für wen Migration eine Bildungsherausforderung darstellt also so beantworten, als wäre die Bildungsherausforderung Migration eine *Herausforderung*, der sich Migrationsandere als Individuen zu stellen und sie zu bearbeiten haben. Auch wenn sich die konkreten Anrufungen, die der Hauptfigur Bayram zugemutet wurden, durchaus als eine solche Bildungsherausforderung verstehen lassen können – vordringlich im Sinne einer Bewältigung von Diskriminierungserfahrungen – greift ein solches Verständnis jedoch zu kurz. Bereits der Hinweis auf den konkreten Umgang der Hauptfiguren Bayram und Josef mit dem ‚Makel‘ der Differenz und ihren unterschiedlichen Strategien der Bearbeitung im Skandalisieren oder Vergessen-Machen, verweist darauf zurück, dass natio-ethno-kulturelle Differenzen bewertete Differenzen im deutschen Kontext darstellen. Die Problematik von Differenz-Zuschreibungen und –Selbstbeschreibungen muss folglich als eine verstanden werden, die für diesen Kontext in generellerer Weise wirksam und bedeutsam ist. Wenn die Bildungsherausforderung folglich allein bei den Angerufenen verortet wird, wiederholt auch diese Arbeit die Grundproblematik des Feldes und wirkt als große Anrufung für die Untersuchten als „MigrantInnen“, die sie gerade als essentialisierte ‚Andere‘ erscheinen lässt. Damit würde ihnen – wie am Beispiel des Bildungsbenachteiligungsdiskurses verdeutlicht – allein die *Bearbeitung einer Differenz-Problematik angelastet*: Wenn wir beispielsweise den Umgang der Hauptfigur Bayram mit diskriminierenden Anrufungen als sein individuell zu lösendes Problem interpretieren, dann wird in dieser Zuweisung als individuelle Problematik das Moment des Ausschlusses und der Diskriminierung gerade wiederholt und jede mehrheitsgesellschaftliche Zuständigkeit für diese Diskriminierbarkeit und ihre Wirkungen negiert.

Insofern ist es aus meiner Perspektive wichtig, die Frage nach Migration als Bildungsherausforderung so auszuweiten, dass sie *sowohl Anrufende als auch Angerufene* betrifft – und erstere besonders. Die anrufungstheoretische Fassung von Subjektkonstitutionsprozessen und eine durch sie angeleitete empirische Analyse und Reflexion betonen gerade die *Relationalität*, das Verhältnis, das in Sozialität zwischen Anrufenden und Angerufenen eröffnet wird. In dieser Perspektive macht es Sinn, dass sowohl Anrufende als auch Angerufene sich für die Ausgestaltung dieses Verhältnisses verantwortlich zeigen, zumal die Positionen als Anrufende und Angerufene lediglich situativ festgelegt, aber grundsätzlich nicht fixiert sind. Insbesondere weil diejenige, die eine Anrufung tätigt, einen – wie wir gesehen haben – machtvollen und produktiven Part in diesem Verhältnis einnehmen kann, wäre gerade eine *veränderte Anrufungspraxis*, die sich an einer Minimierung der Regie-

rungsintensivierung für die Angerufenen orientiert, als überaus wirkungsvoll und wünschenswert einzustufen. Damit wird die Frage nach dem Umgang mit Anrufen, bzw. ihrem Aufrufen auch als zentrale Frage dafür erkennbar, wie ‚wir‘ das Zusammenleben in einer Migrationsgesellschaft gestalten wollen: Welchen Sinn hat es, den Möglichkeitsraum von Subjektpositionierungen für ‚Migrationsandere‘ darauf einzuschränken, dass sie weiterhin als ‚Migrationsandere‘ in dieser Migrationsgesellschaft sichtbar bleiben? Warum nicht weniger engstirnig von einem ‚wir‘ (in) dieser Migrationsgesellschaft denken, allerdings ohne in machtanalytisch blinde Gleichmacherei zu verfallen?

Butler hat es zur Grundprämisse ihres Nachdenkens über Subjektivierung gemacht, die *existenzielle Abhängigkeit und Verletzlichkeit* des Menschen durch andere, durch die Sprache der anderen, die ihn oder sie ansprechen, zu markieren. Sie legt dabei auch nahe, dass es keine Möglichkeit gibt, nicht zu antworten oder sich zu verhalten, sondern dass die Ansprache der anderen, ihre Antworten und der Umgang damit eine dauerhafte Herausforderung darstellen, die das Subjekt im Werden, das Subjekt im Werdegang begleiten. Im Anschluss an sie möchte ich markieren, dass aus dieser existenziellen Abhängigkeit auch eine *Verantwortlichkeit für das eigene und institutionelle Sprechen und Handeln* erwächst, eben weil sich kein soziales Subjekt einer Antwort auf diese existenzielle Abhängigkeit entziehen kann. Die Notwendigkeit sich aufeinander – gerade unter Verleugnung dieser existenziellen Abhängigkeit – zu beziehen, verstehe ich deshalb als Hinweis auf eine politische Verantwortung gegenüber den anderen der sozialen Welt: Als soziale Wesen sind wir Anrufende und Angerufene, so dass es vor diesem Hintergrund mehr als plausibel ist, eine Verantwortlichkeit für das jeweilige Sprachhandeln mit potentiell diskriminierenden Effekten für die anderen anzuerkennen. Diese Verantwortung ist aber, daran erinnerte Butler, keine Verantwortung im Sinne einer Urheberchaft für potentiell diskriminierendes Sprechen, schließlich referiert und zitiert dieses Sprechen bereits vorhergehende (diskriminierende) Sprechweisen und Handlungen. Es handelt sich vielmehr um eine Verantwortung, die dem Einzelnen für die jeweils eigene *Aktivierung* dieses Sprachhandelns und an einigen Stellen sogar derjenigen durch andere, also für die generelle Weiterleitung eines solchen Sprechens zukommt, das andere als ‚Andere‘ feststellt und oft genug auch herabsetzt. Es ist letztlich eine Verantwortlichkeit, die sich gerade aus der Einsicht in die eigene Verstrickung in subjektivierende Sprachpraxen ergeben kann. Und diese Verantwortlichkeit anzuerkennen, scheint mir insbesondere dort zentral, wo als Multiplikator oder Multiplikatorin agiert und gesprochen wird – also auch in pädagogischen Zusammenhängen.

Im Anschluss an Butler hatte ich *Bildung* deshalb nicht mehr als Veränderung von Subjekten zu verstehen gegeben, als einen Prozess der Selbst-Entfaltung, wie er noch bei Humboldt gefasst wurde. Bildung mit Butler ließ sich eher als Unterwanderung diskursiver Normen oder normierender Diskurse denken, die eine Infrage-

stellung oder gar Verschiebung der Bedingungen des (sozialen) Subjekt-Seins realisieren. Konsequentermaßen anrufungstheoretisch gedacht, kann Bildung hier also nur als Infragestellung oder Verschiebung der Kategorien gelesen werden, in und mit denen ‚Migrationsandere‘ angerufen und in ihrem Möglichkeitsraum der Subjektpositionierung eingeschränkt werden. Ein solches Bildungsprojekt schließt Anrufende und Angerufene gleichermaßen ein. Ein solches Projekt ist notwendig als kollektives und politisches, weil diskursives Bildungsprojekt zu verstehen, das nicht nur den Einzelnen übersteigt, sondern gerade das Moment der Bezogenheit auf- und Abhängigkeit der Menschen voneinander akzentuiert. In diesem Sinne ist die *Bildungsherausforderung*, die sich aus dem Umstand der Migration bzw. der Migrationsgesellschaft ergibt, gerade *nicht an die Migrationsanderen delegierbar*, sondern sollte insbesondere auch von jenen bearbeitet werden, die sich als legitim Anerkannte im ‚wir‘ dieser Migrationsgesellschaft relativ unproblematisch Gehör verschaffen können.

In diesen Ausführungen deuten sich allerdings bereits die offenen Fragen oder Enden meiner Auseinandersetzung an: Sicherlich wäre es aussichtsreich, den hier im Anschluss an Butler noch recht vorsichtig bestimmten Bildungsbegriff weiter auszubauen. Allerdings schätze ich eine solche systematische Reformulierung des Bildungsbegriffes im Anschluss an Butler als schwierig ein, weil zur Rekonstruktion von Butlers Denken dasjenige anderer Autoren ebenfalls relativ umfassend mit rekonstruiert werden muss.² Als ebenso aussichtsreich scheint mir eine, vielleicht empirisch geleitete, Ausformulierung der Sichtbarkeitsproblematik, die im Rahmen dieser Arbeit als Problematik des Markiert-Erscheinens zwar herausgestellt, aber nicht weiter ausgearbeitet wurde. Damit könnte auch, der in dieser Arbeit etwas unbefriedigenden, methodisch bedingten Nachrangigkeit des Körpers, dem in Butlers Theoriebildung ein hoher Stellenwert zukommt, begegnet werden. Im Anschluss an diese Überlegungen erscheint mir ebenfalls eine weitere Anreicherung der hier vorgeschlagenen Methodik als performativ-dekonstruktive Lesart interessant, die sich vielleicht – stärker als hier realisiert – durch diskursanalytische oder ethnographische Vorgehensweisen inspirieren und ergänzen ließe. Schließlich wäre auch eine weitere theoretische Ausarbeitung der Anerkennungsproblematik einer Subjektivierung im Rassismus sinnvoll, die im Rahmen dieser Arbeit zwar tangiert, aber ebenfalls nicht umfassend aufgearbeitet wurde. Ähnliches gilt für den genutzten Integrationsbegriff, der zwar aufgegriffen, aber in seiner Problematik nicht ausgedeutet und in seinem paradigmatischen Stellenwert für die Diskussion reflektiert wird.

2 Bereits im Theoriekapitel zum Verständnis von Subjektivierung bei Butler war diese Spezifik ihres Denkens, das sich Begriffe anderer Autoren gewissermaßen (fehl-)aneignet, bereits sichtbar geworden und bestätigte sich auch im Versuch, Butlers bildungstheoretischen Gehalt heraus zu destillieren. Erste Ansatzpunkte sind aber sicherlich bereits markiert (vgl. Rose, Koller).

Gezeigt werden konnte allerdings, dass der Versuch einer Verschränkung von qualitativer Bildungs- und Migrationsforschung durchaus lohnend ist. Als wichtig hatte sich hierfür eine stärkere Rückbindung auf die Perspektive der befragten migrationsanderen Jugendlichen erwiesen, die sich nicht allein für Schulleistungen und Sprachstandsdiagnosen interessiert. Diese Orientierung wird übersetzt in einen eigenständigen theoretischen Zugangs zur Spezifik von migrationsanderen Lebenssituationen, die sich aus einer Verknüpfung von theoretischem Diskriminierungs-, Bildungs- und Subjektivierungsverständnis ergibt. Mit Hilfe des theoretisch geleiteten Sprechens von rassismusrelevanten Anrufungen und der generellen Perspektive auf eine Subjektivierung im Rassismus ließ sich das Verständnis von Diskriminierungen, denen migrationsandere Jugendliche potentiell ausgesetzt sind, gerade erweitern. Zudem bietet der im Anschluss an Butler (re)formulierte Bildungsbegriff bisher noch ungenutzte Anschlussmöglichkeiten, auch andere Sprach- und Handlungspraxen auf ihre bildungstheoretische Relevanz hin ausgiebiger zu betrachten. Wenn insgesamt deutlich geworden ist, warum Migration und die in dieser Migrationsgesellschaft praktizierten Zuschreibungen gegenüber Migrationsanderen Bildungsherausforderung für Anrufende *und* Angerufene darstellen, die insbesondere die Anrufenden in die Pflicht für eine veränderte (Sprach-)Praxis nehmen, hat sich die Arbeit (mit und an dieser Arbeit) aus meiner Sicht allerdings bereits gelohnt.