

8 Es gibt Gründe: Bildungs- und Anerkennungsbedingungen

Inwiefern ist es für die Untersuchung der Anerkennung von Bildung bzw. als gebildet relevant, ob und wie Bildungsbedingungen in den betrachteten Artikeln thematisiert werden? Bildungsbedingungen beeinflussen Bildungsprozesse und können sie mitunter vereinfachen oder erschweren. Wenn diese Bildungsbedingungen nicht mitgedacht werden, kann nur das Ergebnis als Leistung bewertet werden, ohne aber zu sehen, welche Leistungen erbracht wurden, um eventuelle Hürden zu überwinden oder welche Leistungen aufgrund von Privilegien nicht erbracht werden mussten, um zu diesem Ergebnis zu gelangen. Hierzu gehört vor allem auch Rassismus als erschwerende Bildungs- und Anerkennungsbedingung.

Im Rahmen von Chancengleichheit und der Existenz von individueller Leistung könnte in meritokratischer Logik gesagt werden, dass die Person, die *mehr erreicht* hat, mehr Anerkennung verdient, da sie mehr geleistet habe. Ebenso könnte von Menschen, die *weniger erreicht* haben, behauptet werden, sie hätten weniger geleistet. Was nun *weniger erreicht* und *mehr erreicht* überhaupt bedeutet, bleibt fraglich. Aber wie unter anderem Nina Verheyen und Aladin El-Mafaalani gezeigt haben, ist weder die Individualität von Leistung (Verheyen 2018, S. 17–18) noch die Chancengleichheit im Bildungssystem (El-Mafaalani 2020, S. 56) etwas, das wir als gegeben annehmen können. Zudem ergeben sich beim Thema Leistungsanerkennung auch Fragen nach Ableismus, nach der Anerkennung des Seins oder des Tuns, der Bedingtheit oder Bedingungslosigkeit von Anerkennung. Aber hier wird zunächst erst einmal geschaut, wie Bildungsbedingungen in den untersuchten FOCUS ONLINE und SPIEGEL ONLINE Artikeln thematisiert werden und welche Auswirkungen dies auf Bildungsanerkennung hat oder haben kann. Insbesondere wird hierbei auch auf Thematisierungen von Rassismus eingegangen, welche in Diskursen zu Migration, Integration und Bildung einen besonderen Stellenwert haben. Zur Auseinandersetzung mit den Ergebnissen der Diskursanalyse werden in diesem Abschnitt Theorien/Konzepte/Studien zu internalisierter Unterdrückung und der Möglichkeit der selbsterfüllenden Prophezeiung bzw. Subjektivierungsprozessen hinzugezogen. Um diesen Diskursaspekt folgerichtig analysieren zu können, werden zwar Darstellungen von Bedingungen und damit zusammen-

hängende Anerkennungsprozesse hinterfragt, oft aber nicht, was als *Erfolg* oder *Leistung* angesehen wird. Um dennoch auf die Konstruiertheit dieser Begriffe und Möglichkeiten alternativer Betrachtungen hinzuweisen, werden die Begriffe kursiv geschrieben.

8.1 Benachteiligende Bedingungen

Wenn einschränkende oder benachteiligende Bedingungen beschrieben werden, erhöht das die Anerkennungsmöglichkeiten für die Personen, die es betrifft. Denn so werden die Schwierigkeiten mitgedacht, anstatt nur das zu sehen, was als *Leistung* begriffen wird. Wenn also kein *Erfolg* aus Sicht der Anerkennenden festgestellt werden kann, bedeutet es nicht unausweichlich, dass dieses Ergebnis mit einer defizitären Bewertung der betroffenen Personen einhergeht. Es kann dann zwar auch zu Aussagen des etwas *Nicht-geschafft*-Habens führen, aber nicht *aus eigenem Versagen* heraus und nicht zwangsläufig in Verbindungen mit Zuschreibungen von Faulheit oder intelligenzbezogenen Abwertungen. Sondern es kann gesehen werden, dass es mitunter auch wegen der Bedingungen *nicht geschafft* wurde. Natürlich können defizitäre Bewertungen auch mit einer Beschreibung von benachteiligten Bedingungen einhergehen, aber dies geschieht selten. Es wird die Möglichkeit eröffnet, Gründe zu sehen, die außerhalb des Individuums liegen. Andersherum, wenn eine Person *es schafft*, also aus Perspektive der Anerkennenden als erfolgreich bewertet wird, kann die Person in Anbetracht der Bedingungen bzw. trotz der nachteiligen Bedingungen als erfolgreich gesehen werden. Dementsprechend kann die Thematisierung von negativen Bedingungen zu einer Verringerung von Abwertungen bei *Misserfolgen* und einer Erhöhung von Leistungsanerkennung im Falle von *Erfolgen* führen.

Es werden also differenziertere Blicke möglich. Es entsteht ein Gegengewicht zu simplifizierenden, neoliberalen Darstellungen des *Wenn du nur hart genug arbeitest, schaffst du es auch*. Denn es wird ersichtlich, welche äußeren Faktoren *harte Arbeit* eventuell möglich machen bzw. verhindern (z.B., wenn kein Zugang zu Schule oder Arbeitsmarkt vorhanden ist, kann auch nicht innerhalb dieser *hart gearbeitet* werden). Zudem werden äußere Faktoren transparent, welche die Ergebnisse möglicher *harter Arbeit* und deren institutionelle und dominanzgesellschaftliche Bewertung beeinflussen können.

Wenn in einem SPIEGEL ONLINE Artikel geschrieben steht:

»Wer in Deutschland geboren wurde, aber Kind von Migranten ist, hat **Nachteile auf dem Arbeitsmarkt**: Der Anteil arbeitsloser Migrantenkinder war 2013 mit 15 Prozent mehr als doppelt so hoch wie bei denjenigen, deren Eltern im Inland ge-

boren sind. OECD-weit war diese Diskrepanz deutlich niedriger.« (Ohne Autor*in, SPIEGEL 02.07.2015)

Dann entsteht nicht das gleiche Gesamtbild, wie wenn die Arbeitslosigkeit in den Vordergrund gestellt werden würde, die dann potenziell in Assoziation mit Mangel an Bildung und Bemühen stehen könnte. So aber stehen die Nachteile im Vordergrund und werden kausal mit der Arbeitslosigkeit verbunden. Dadurch bietet der Abschnitt weniger Möglichkeiten der *Schulduzuweisung* und *Abwertung* der Kinder von Menschen mit Migrationserfahrung. Hier wird ein Unrecht benannt, indem migrationsbezogene Kategorisierung vorgenommen wird. Mit Dekonstruktion auf ND-Linie, die Migration als Normalfall bekräftigen würde, könnten diese unterschiedlichen Bedingungen nicht benannt werden.

Durch den Vergleich mit anderen OECD-Ländern wird erkenntlich, dass es auch anders funktionieren könnte und die betrachtete Gruppe unter anderen Bedingungen einen geringeren Anteil arbeitsloser Personen haben könnte. Dies macht negative Bewertungen *Deutschlands* bzw. den politischen Ebenen des föderalen Bundesstaats und seiner Bundesländer möglich, welche Einfluss auf die Gestaltung dieser Bedingungen haben.

Ebenso wie der erschwerte Zugang zum Arbeitsmarkt eine nachteilige Bedingung sein kann, gilt dies vor allem mit Blick auf Bildung, Schule und Universitäten.

Dass trotz der Bekräftigung von Recht auf Bildung oder Schulpflicht immer wieder auch von Situationen berichtet wird, in denen geflüchtete Kinder nicht zur Schule gehen können oder dürfen, zeigt, dass der Schulbesuch in Deutschland nicht immer selbstverständlich ist. Die Überschrift eines SPIEGEL ONLINE Artikels lautet: »Flüchtlingskinder in Hessen: Zum Gammeln verdammt« (Ohne Autor*in, SPIEGEL 07.09.2016). Im darauffolgenden Artikeltext wird ausgeführt:

»Monatelanges Nichtstun trotz Schulpflicht: Hunderte Flüchtlingskinder gehen in Hessen nicht zur Schule. Für Gewerkschafter ist das ein Skandal, die Behörden führen pragmatische Gründe an.« (Ohne Autor*in, SPIEGEL 07.09.2016)

In FOCUS ONLINE Artikeln ergibt sich ein ähnliches Bild des Wartens, ohne die Option zur Schule zu gehen (in Abhängigkeit vom Bundesland):

»Berlins Jugendämter sind überfüllt. Deshalb landen die meisten unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge in Hostels. Sie leben von einem Euro am Tag, sind häufig traumatisiert und warten monatelang auf den Schulbesuch.« (Mrkaja, FOCUS 10.02.2016)

Beide Artikel, sowohl der aus SPIEGEL ONLINE als auch der FOCUS ONLINE Artikel, sind von 2016 und es könnte sich um eine kurzfristige Situation aufgrund höhe-

rer Auslastungen in dieser Zeit handeln. Aber auch in einem Artikel von 2018 findet sich eine Aussage hierzu: »Der Schulbesuch, so die Studie, beginne für Kinder oft erst Monate nach ihrer Ankunft in Deutschland.« (Hauser, FOCUS 22.05.2018)

Neben fehlender Beschulung gibt es auch Berichterstattung zu separatem Unterricht in Aufnahmeeinrichtungen, während der Zugang zur Schule verwehrt bleibt:

»Wären ihre Eltern aus China oder Kanada gekommen und würden hier arbeiten, dann wäre Divan schon vor einem Jahr in eine ganz normale Grundschule gekommen, hätte deutsche Freunde und würde fließend Deutsch sprechen. Und sie würde die zweite Klasse besuchen. Aber Kinder, die in Erstaufnahmen oder Notunterkünften leben, dürfen das in Hamburg nicht, sie müssen in der Einrichtung unterrichtet werden – gemeinsam mit den anderen Kindern, die auch alle kein Deutsch sprechen.« (Wellershoff, SPIEGEL 05.11.2016)

Hier werden die Bedingungen nicht nur zwischen migrantisierten und unsichtbar als *deutsch* normalisierten Kindern verglichen, sondern zwischen migrantisierten Personen in »Erstaufnahmen oder Notunterkünften« und Kindern von »Eltern aus China oder Kanada«, die mit Berufstätigkeit assoziiert werden. Die Fähigkeit, »fließend Deutsch sprechen« zu können, wird hier kausal an die Verhältnisse geknüpft, da die Möglichkeit dafür in einer »ganz normale[n] Grundschule« den als mangelhaft gesehenen Bedingungen in der Unterkunft gegenübergestellt wird. Das indirekte Plädoyer ist auf der EN-Linie zu verorten, da Teilhabemöglichkeiten am regulären Schulalltag als wichtige Bedingung für den Erwerb der deutschen Sprache bewertet werden. Allerdings werden auch bei der Beschreibung des Ist-Zustandes empowernde Aspekte in Abgrenzung zur Norm bzw. Regelschule deutlich (DE). Es liegt ein anderer Betreuungsschlüssel vor, wie im Artikel positiv bewertet wird und die besondere Motivation einer Lehrperson wird hervorgehoben:

»Allerdings ist der Betreuungsschlüssel sehr günstig: In Divans Klasse sind derzeit nur vier Kinder – aus dem Irak, aus Iran, Syrien und Bosnien –, dafür aber drei Lehrerinnen, die seit den Sommerferien die Lernmaterialien besorgt und den Unterricht vorbereitet haben. Eine von ihnen fand den Job in der EA Rahlstedt so spannend, dass sie eigens dafür von Regensburg nach Hamburg gezogen ist.« (Wellershoff, SPIEGEL 05.11.2016)

Aber es ergibt sich anhand anderer Aussagen, vor allem in einem Artikel von 2017, ein überwiegend negatives Bild über die Bildungsbedingungen in derartigen Unterkünften:

»Laut einer Studie des Kinderhilfswerks Unicef gab fast die Hälfte der befragten Mitarbeiter von Erstaufnahmeeinrichtungen an, dass die Kinder bei ihnen ledig-

lich ›unterkunftintern oder im Rahmen von Sprachkursen‹ unterrichtet würden. 20 Prozent sagten, dass die Mädchen und Jungen gar keinen Unterricht hätten.« (Djahangard et al., SPIEGEL 08.05.2017)

Bei Regelschulen, insbesondere bei Grundschulen, handelt es sich um Institutionen grundlegender Bildung als Basis für eventuell spätere fortführende Bildung. Wenn hier bereits die Möglichkeiten ausbleiben, fehlt der Grundstein für alles, was folgen könnte. In diesen Artikeln wird meist kein direkter Bezug zu Bewertungen erwachsener migrantisierter Personen, die schon länger in Deutschland leben, als »ungebildet« hergestellt, obwohl durch Hervorhebungen von Verbesserungen indirekt auch deutlich wird, dass die Bildungsbedingungen in der Vergangenheit noch schlechter waren. Würden diese Bezüge hergestellt, könnten Abwertungen in manchen Fällen verhindert, in anderen möglicherweise abgemildert werden.

Universitäten sind keine Orte grundlegender Bildung, sondern vertiefender, wissenschaftlicher Bildung und Arbeit. Dennoch sind sie und der Zugang zu ihnen wichtig für Bildungsanerkennung, da Universitätsabschlüsse besondere Anerkennung erfahren. Insbesondere durch Bildungsexpansion und -inflation (El-Mafaalani 2020, S. 107) verändern sich hier die Maßstäbe. Wichtig für das Erreichen dieser Abschlüsse, ist aber überhaupt erst einmal eine Universität besuchen zu können bzw. zu dürfen. In SPIEGEL ONLINE Artikeln wird differenziert über unterschiedliche Aspekte der Zugangsbedingungen zum Studium für geflüchtete Menschen geschrieben. Es werden Unterschiede je nach Bundesland ersichtlich und während für Niedersachsen und Saarbrücken die Ermöglichung eines Studiums ohne Zeugnisse bei gut bestandener Aufnahmeprüfung des Studienkollegs berichtet wird, sind in anderer Hinsicht und für andere Orte deutliche Nachteile aus der Berichterstattung zu entnehmen. Es wird Willkür deutlich, wenn eine Person die als Vertretende*r von Pro Asyl spricht, aussagt: »Ob ein Flüchtling auf die nötigen Rahmenbedingungen für ein Studium trifft, hänge auch von Zufällen ab, erklärt Tobias Klaus von Pro Asyl.« (Engel, SPIEGEL 06.09.2015) Während in anderen Teilen des Diskurses häufig primär Politiker*innen und Wirtschaftsvertreter zur Sprache kommen, finden sich hier auch andere Subjekte in prominenten Sprechendenpositionen. Der Perspektive von Tobias Klaus von Pro Asyl wird bei der Thematisierung von Bildungsbedingungen im Artikel »Flüchtlinge an Universitäten: Ein Schatz, den wir da haben« viel Raum gegeben. Allerdings zeigen sich auch, vor allem in dem im Text prominent platzierten Zitat von Johannes Glembek vom Bundesverband ausländischer Studierender »Die Flüchtlinge, das ist ein Schatz, den wir da haben« (Engel, SPIEGEL 06.09.2015) Anknüpfungspunkte an Vorstellungen von Potenzialen, Investitionen und Nutzen. An anderen Stellen im Bereich Bildungsbenachteiligung im Diskurs gibt es Stimmen migrantisierter Personen, die von Missständen berichten, wie später in diesem Kapitel noch gezeigt wird. Zu den Bedingungen an Universitäten heißt es:

»Voraussetzungen für den Großteil von ihnen ist bisher zudem, dass sie bereits vier Jahre in Deutschland leben. Von Januar 2016 an gilt eine neue Regelung: Dann können sie schon nach 15 Monaten Bafög beantragen. Asylbewerbern bleibt diese staatliche Förderung aber weiterhin verwehrt.« (Engel, SPIEGEL 06.09.2015)

»Eine noch größere Hürde ist der Zugang zu Sprachkursen. Ohne professionellen Unterricht können viele nicht auf Deutsch studieren.« (ebd.)

»Zudem brauchen alle Flüchtlinge erst mal das Glück, einen Wohnort zugewiesen zu bekommen, in dessen Nähe eine Universität ist. Ihre Qualifikation spielt bei der Auswahl des Ortes nämlich keine Rolle.« (ebd.)

Während SPIEGEL ONLINE hier verschiedene Aspekte transparent macht, schaut die Berichterstattung beim FOCUS eher auf Verbesserungen. Diese lassen zwar indirekt darauf schließen, dass die Bedingungen zuvor schlechter waren, aber durch diesen Blickwinkel wird der mögliche Effekt, den das Berichten über negative Bedingungen auf Anerkennungsprozesse haben kann, abgeschwächt. Es wird nicht direkt erwähnt, dass vorige Generationen/Menschen, die vor den positiv beschriebenen Veränderungen ein Studium beginnen wollten oder dies getan haben, noch erschwerende Bedingungen hatten. Es wird dementsprechend auch nicht explizit deutlich, dass (zugeschriebene) Bildungsstände in einem Zusammenhang mit diesen Bedingungen stehen könnten.

Die Überschrift eines Artikels von 2016 lautet: »Unis wollen Hürden zum Studium für Flüchtlinge senken« (Ohne Autor*in, FOCUS 30.03.2016). Der Ausdruck »Hürden senken« impliziert, dass es zuvor Hürden gab. Aber durch den Fokus auf die Absicht, diese Hürden zu senken, entsteht ein positiv ausgerichteter Blick. Dieser kann auch mit der Narration der passiv Profitierenden interagieren, wenn es als aktive Gabe der Universitäten gesehen wird, während geflüchtete Menschen nicht als aktiv in Erscheinung treten. In dieses Muster passt auch diese Aussage: »Universitäten in Baden-Württemberg wollen Flüchtlingen den Zugang zum Studium erleichtern.« (Ohne Autor*in, FOCUS 30.03.2016) Würde im Gleichgewicht über die Nachteile, die sich aus den vorigen Bedingungen ergeben haben, deren Fortwirken in den Menschen, denen der Zugang verwehrt blieb und die Verbesserungen berichten, entstünde auch im FOCUS ein differenzierteres Bild.

Neben dem Zugang zu Bildungsinstitutionen werden auch andere negative Bedingungen diskutiert. Es geht unter anderem um Lehrendenmangel (Ohne Autor*in, SPIEGEL 20.02.2016; Ohne Autor*in, FOCUS 19.11.2015). Der zudem beschriebene Mangel an (individueller) Förderung hängt wiederum mit Lehrendenmangel und Zeitmangel sowie zu großen Klassen zusammen, was aber nur bedingt beschrieben wird. Aber individuelles Lernen wird in Aussagen wie der folgenden als notwendig und dennoch noch nicht ausreichend etabliert gesehen:

»Kinder und Jugendliche individuell zu fördern, gehört noch nicht zum Alltag unserer Schulen. Individuelle Förderung geht in jeder Schule. Sie ist heute notwendiger denn je angesichts der vielen Kinder, die hier zu uns kommen, Deutsch lernen müssen und sich in einer neuen Kultur zurechtfinden sollen. Auch Flüchtlingskinder haben ein Recht auf Bildung.« (Rüttgers, FOCUS 24.12.2015)

Individuelle Förderung wäre auf der ND-Linie zu verorten, denn Individualität kann gesehen werden, wenn nicht in Kategorien gedacht wird, sondern diese dekonstruiert sind, bis Verschiedenheit auf individueller Ebene normalisiert ist. Allerdings gibt es eine Bewegung oder Vermischung der Positionen im Trilemma, wenn von der besonderen Notwendigkeit individueller Förderung (ND), »angesichts der vielen Kinder, die hier zu uns kommen, Deutsch lernen müssen und sich in einer neuen Kultur zurechtfinden sollen« (E), gesprochen wird. Hier wird ein spezifischer Bedarf einer Gruppe, die durch das Dazukommen, die Notwendigkeit Deutsch zu lernen und »sich in einer neuen Kultur« zu orientieren, von der Norm abgegrenzt werden, benannt. Der letzte Satz benennt diese Gruppe dann als »Flüchtlingskinder« und artikuliert ein Recht auf Teilhabe an dem, was die Norm bereits hat: Bildung (EN). Diese Bewegung im Trilemma ermöglicht es, den bisherigen Ausschluss und die besondere Notwendigkeit für eine (konstruierte) Gruppe zu benennen und als Lösung aber trotzdem nicht Separierung und gruppenspezifische Förderung vorzuschlagen. Diese würde Unterschiede in der Gruppe potenziell übergehen, Othering stärken und den Anschluss an unsichtbar normalisierte Schüler*innen erschweren/verhindern. Während also die Schieflage des Zugangs zu Bildung und die des als unterschiedlich angesehenen Förderbedarfs empowernd artikuliert wird, befindet sich der Lösungsvorschlag auf der ND-Linie. Gleichzeitig kann aber auch die empowernde Beschreibung des besonderen Förderbedarfs verändernd wirken und andersherum der Lösungsvorschlag auf der ND-Linie besondere, empowernde Förderungskonzepte verhindern.

Neben konkreten Beschreibungen von Bedingungen erfolgen in den untersuchten Artikeln auch allgemeinere Aussagen zu Bildungsbenachteiligungen. Es wird deutlich, dass es welche gibt, aber dabei nicht immer darauf eingegangen wird, um welche Nachteile es sich handelt. Auf dieser Ebene wird aber häufiger ein Nebeneinander von Ist-Zustand (z.B. Arbeitslosigkeit) und Bedingungen hergestellt, sodass Kausalität naheliegend erscheint:

»Der ›Bildungsbericht‹ von Bund und Ländern stellt grundsätzlich fest, dass jüngere Menschen ausländischer Herkunft in Deutschland im Zehnjahresvergleich zwar verbesserte Rahmenbedingungen vorfinden – gleichwohl bleiben ›ausgeprägte‹ Unterschiede. ›Die letzten zehn Jahre Migration im deutschen Bildungswesen lassen sich als eine Geschichte von Licht und Schatten, von Fortschritten in der Bildungsbeteiligung und den Bildungsergebnissen, aber auch

von weiter bestehenden Bildungsungleichheiten bilanzieren«, heißt es.« (Ohne Autor*in, FOCUS 16.06.2016b)

»Menschen mit Migrationshintergrund sind in Deutschland nach wie vor stärker armutsgefährdet. Grund dafür sind laut Statistischem Bundesamt eine schlechtere Bildung und somit weniger Chancen auf dem Arbeitsmarkt.« (Ohne Autor*in, FOCUS 16.11.2017)

8.2 Rassismus als Bildungsbedingung

Es gibt Artikel bei SPIEGEL ONLINE und FOCUS ONLINE, in denen Rassismus thematisiert wird und in manchen von ihnen werden die Auswirkungen von Rassismus auf Bildungsprozesse ersichtlich. Von den allgemeinen Schilderungen zu Rassismus lassen sich diese zumindest potenziell indirekt ableiten. Wird Rassismus im Diskurs als negative Bildungsbedingung diskutiert, wird also auch hier ein Anerkennen von Bildungsleistungen *trotz* dieser erschwerenden Bedingung oder eine Begründung von weniger Leistungsmöglichkeiten oder erschwertem Vorankommen durch Rassismus möglich. Über Rassismus zu sprechen, verändert das Ausgangsbild, welches als Rahmen für Anerkennungsprozesse dient. Insgesamt hat das Thema Rassismus im Kontext von Bildung, Migration und Integration eher wenig Raum im Vergleich zu anderen Themen, die in diesen Zusammenhängen vorkommen. Wenn es angesprochen wird, ist es jedoch häufig der Fokus des jeweiligen Artikels, weshalb dieser Abschnitt stärker auf Artikel und nicht nur auf einzelne, isolierte Aussagen eingeht. Nicht selten handelt es sich um Artikel von Gastautor*innen. Diese können Expert*innen auf dem Gebiet und/oder Menschen mit eigener Rassismuserfahrung sein. Während es im Kapitel zur finanziellen Nützlichkeit vorwiegend wirtschaftlich ausgerichtete Expert*innen waren, sind es in diesem Bereich, neben Betroffenen, Forschende mit rassismuskritischen und allgemein diskriminierungssensiblen Perspektiven, die den Diskursstrang prägen.

Um im Diskurs Raum zu finden, muss Rassismus also meist von diesen Positionen aus eingebracht werden. Die Subjekte in diesen Positionen müssen ihre Position zur Artikulation nutzen und sie müssen als Gastautor*innen, Interviews oder ähnliches angefragt werden, wenn sie Rassismus thematisieren wollen.

Viele Prozesse, Situationen und Strukturen, die im Online-Medien-Diskurs als Benachteiligungen bezeichnet werden, ließen sich also nach den Begrifflichkeiten im wissenschaftlichen Diskurs als Rassismus benennen. Das Wort Rassismus kommt in vielen Kontexten nicht vor, in denen »Ausgrenzungen« (Diaby, FOCUS 03.08.2018) oder »Vorurteile« (Ohne Autor*in, FOCUS 05.08.2018) und ähnliche Begriffe Verwendung finden. Es bedarf weiterer Untersuchungen, um herauszufinden, woran das liegt. Mit Dotsons Konzept des Testimonial Smothering (Dotson

2011, S. 244) lässt sich die Hypothese formulieren, dass unter den jeweiligen Zuhörenden/Adressat*innen nicht die notwendige Kompetenz vorhanden ist, um den Rassismusbegriff und Aussagen zu strukturellen Ungerechtigkeiten angemessen entgegennehmen zu können. Es kann sein, dass in manchen Kontexten aus strategischen Gründen nicht von Rassismus geredet wird und mit dem Wort vieles einhergehen kann: »we might not use the word *racism* to avoid a fight; we might try not to rock the boat because we do not have a secure footing, although of course sometimes rocking is a motion that seems to have nothing to do with what it is we are doing.« (Ahmed 2019, S. 196) Diese Überlegungen beziehen sich vor allem auf Sprechende, die über ein Bewusstsein für Rassismus als gesellschaftliches System verfügen – unter anderem durch eigene Erfahrungen. Ansonsten kann die fehlende Benennung von Rassismus auch auf begriffliche Konjunkturen hindeuten, bzw. »linguistic fashion: words come in and out of use by being used or not being used.« (ebd., S. 147) Diese begrifflichen Konjunkturen werden auch dadurch beeinflusst, welches Bild von Gesellschaft Menschen besitzen und zeichnen wollen. Das Benennen von Rassismus ist das Aufzeigen von etwas, das dem Bild eines schönen, glücklichen Landes – happy land (Ogette 2017, S. 21–32) – entgegen stehen kann.

Im Folgenden werden verschiedene Beispiele erläutert, in denen über rassistische Verhältnisse, wenn auch häufig nicht als solche direkt betitelt, berichtet wird und Zusammenhänge zu Bildung und Schule ersichtlich werden.

In einem SPIEGEL ONLINE Artikel wird mit Blick auf aktuelle Schulbuchforschung von Vorurteilen in Schulbüchern berichtet. Der Artikel erläutert den aktuellen Zustand, zitiert die Forschenden und macht in Form von Zitaten der Wissenschaftler*innen auch auf Auswirkungen auf Schüler*innen aufmerksam. Allerdings wird der Begriff *Rassismus* dabei nicht verwendet. Es ist von Stereotypen die Rede, nicht aber davon, dass es rassistische Stereotype sind: »Ausländer sind ›Asylanten in Bayern«, Migration ist ›illegale Einwanderung« – manche deutsche Schulbücher bedienen unverändert Stereotype aus den Achtzigern. Das zeigt eine neue Studie.« (Klein, SPIEGEL 17.03.2015)

Über die Vorstellung einer wissenschaftlichen Studie in Berlin und Aussagen der dahinterstehenden Wissenschaftler*innen gelangt Rassismus, mitunter auch als Einflussfaktor auf Schüler*innen, in den Online-Mediendiskurs zu Bildung, Migration und Integration. Repräsentationen bzw. fehlende Repräsentationen gesellschaftlicher Zustände werden in Zitaten der Forschenden angesprochen:

»Es fällt den Schulbüchern schwer, die demografische Realität – also die deutsche Einwanderungsgesellschaft – zeitgemäß in Bild und Text zu fassen«, bilanziert eine der Leiterinnen der Studie, Viola B. Georgi, Professorin für Diversity Education an der Universität Hildesheim. Dass Deutschland ein Einwanderungsland ist, wird in den Werken immer noch weitgehend ignoriert. »Dabei ist Vielfalt im Klassenzimmer längst zur Regel geworden«, sagt Georgi.« (Klein, SPIEGEL 17.03.2015)

Der Artikel zeigt damit auf, wie Migration zwar als Normalität im Klassenzimmer, nicht aber in Schulbüchern erscheint. Zudem erläutert der Text, welche stereotypen Darstellungen vorhanden sind und wie Aufgabenstellungen dazu führen, dass migrantisierte »Eltern [...] zu Untersuchungsobjekten gemacht« werden (ebd.). Hieraus lassen sich bereits Folgen für betroffene Schulkinder ableiten und somit können die über die Schulbücher transportierten rassistischen Vorurteile potenziell bereits als einschränkende Bildungsbedingung gelesen werden und somit Anerkennungsprozesse beeinflussen. Aber, dass Schulbücher einen Einfluss auf Schüler*innen haben, wird mit einem Zitat eine*s weiteren Expert*en explizit gemacht:

»Das ist deshalb fatal, weil Schulbuchinhalte als gültig und gesichert gelten. ›Sie prägen die Kinder. Sie treten mit dem Gestus auf: Das ist gesichertes Wissen‹, sagt der Frankfurter Erziehungswissenschaftler Frank-Olaf-Radtke [sic!], der das Problem seit Jahren erforscht.« (ebd.)

Die Expertise des Wissenschaftlers wird mit der Aussage, er untersuche »das Problem seit Jahren«, untermauert. Dadurch und die Expert*innen Position an sich erhält die Aussage eine höhere Legitimität als Aussagen, in denen Rassismus als subjektive Erfahrung erscheint, welche im weiteren Verlauf noch näher betrachtet werden. Zudem beinhaltet der Abschnitt auch eine Aussage darüber, was als Wissen anerkannt wird: Das, was in Schulbüchern steht. In diesem Fall sind es Stereotype, Reproduktionen von Vorurteilen, rassistische Darstellungen von migrantisierten Personen, Othering, welches als Wissen (re-)konstruiert und weiterverbreitet wird. Dies ist zum einen an und für sich eine wichtige Erkenntnis, aber kann auch wiederum als Bildungsbedingung gesehen werden. Denn dieses Wissen zu lernen, heißt für unsichtbar normalisierte Schüler*innen und rassifizierte Schüler*innen, rassistische Annahmen zu lernen. Es ist ein Faden im Netz des Systems Rassismus, in welchem Menschen sozialisiert werden.

Weiterführend wird zu den Auswirkungen verändernder, dichotomer Aufgabenstellungen in Schulbüchern geschrieben:

»Manchem Schüler wird durch solche Aufgabenstellungen überhaupt erst bewusst, dass er offenbar als ›anders‹ gesehen wird und nicht dazugehört. Frank-Olaf Radtke erzählt: ›Die kleine Tochter einer meiner Doktorandinnen kam eines Tages ganz verstört aus der Grundschule und fragte: ›Mama, bin ich Ausländerin?‹« (ebd.)

Während an anderen Stellen »Integration durch Bildung« angepriesen wird, sehen wir hier »Bildung« aus Schulbüchern, die genau das Gegenteil bewirkt. Es wird davon berichtet, wie rassistische Inhalte, die durch ihre Positionierung in Schulbüchern als Wissen anerkannt werden, Dichotomien reproduzieren können. Die emo-

tionale Reaktion wird mit den Worten »ganz verstört« beschrieben. Es werden keine direkten Auswirkungen auf Lernverhalten und Bildungsweg beschrieben, aber mit dem Einblick in das emotionale Wirken gibt es auch einen Einblick in die emotionale Ebene der Lernvoraussetzungen. Im späteren Verlauf wird gezeigt, wie das Sprechen über Rassismuserfahrungen durch Betroffene häufig als subjektive, individuelle Sichtweise dargestellt wird. Hier handelt es sich auch um die Wiedergabe eines Erlebnisses, das kein Teil einer repräsentativen Studie oder Ähnlichem ist, sondern etwas, das die forschende Person über die Erfahrung der Tochter einer Doktorandin erzählt. Aber im Gegensatz zu den im späteren Verlauf dieses Artikels betrachteten Aussagen von Menschen mit eigenen Rassismuserfahrungen, kann diese Schilderung als Tatsache, ohne Konjunktiv, in Erscheinung treten. Dies wird im Aussagensystem durch die Artikulation von der Position des Wissenschaftlers, »der das Problem seit Jahren« erforscht und nicht mit Migration in Verbindung gebracht wird, möglich.

Während in dem eben betrachteten Artikel die Begriffe Vorurteile und Stereotype Verwendung fanden, gibt es in einem FOCUS ONLINE Artikel von 2017 für den Begriff Diskriminierung einen Artikulationsraum. Bereits in der Überschrift heißt es: »Diskriminierung in Lehrerausbildung: Migranten-Schüler gelten als ›Mängelwesen‹ – Video« (Ohne Autor*in, FOCUS 06.09.2017). Es handelt sich um ein Video, zu dem es einen Artikeltext gibt. Dort wird beschrieben:

»Die deutsche Lehrerausbildung fördert Diskriminierung. Zu diesem Ergebnis kamen Forscher der Universität Bremen und der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Die Wissenschaftler nahmen das Studium, und das Referendariat von angehenden Lehrern unter die Lupe – das Ergebnis ist schockierend.« (ebd.)

Es wird ein strukturelles Problem benannt, das in der Ausbildung von Lehrenden angesiedelt ist. Während Bildung, ebenso wie oben bereits zu Schule gesagt wurde, häufig positiv konnotiert ist, ist hier die Gefahr von Bildung, die Ungerechtigkeiten fördern kann, im Blick. Diese Bildung fördert Diskriminierung, anstatt ihr entgegenzuwirken und dieser Missstand dringt anlässlich der thematisierten Forschungsergebnisse in den Online-Medien-Diskurs. Was in der Überschrift angerissen wird, findet folgende Ausführung im Artikel:

»Das schockierende Ergebnis: In der Ausbildung werden Migranten als ›Mängelwesen‹ angesehen, bei denen ›Defizite‹ beseitigt werden müssen. Bei den angehenden Lehrern würde sich so ein veraltetes Weltbild von ›wir‹ und ›den anderen‹ verfestigen.« (ebd.)

Im Text werden die Namen der Forschenden nicht erwähnt. Die Meta-Ebene, die geöffnet wird, indem geschaut wird, wie migrantisierte Personen gesehen werden und

in diesem Sinne Migrantisierung stattfindet, ermöglicht die Dekonstruktion defizitorientierter Darstellungen auch in anderen Bereichen. Dadurch, dass der defizitorientierte Blick als solcher gesehen wird, kann er hinterfragt werden. Hier wird davon berichtet, wie dieser Blick in der Forschung in Hinblick auf die Lehrenden-Ausbildung dekonstruiert und als ›Mängelwesen‹ produzierend analysiert wurde. Mit einer eigenständigen Transferleistung von Lesenden ermöglicht dies aber auch die analoge Dekonstruktion defizitorientierter Aussagen, die im Online-Medien-Diskurs selbst getroffen werden. Allerdings ist dafür die Transferleistung nötig, deren Notwendigkeit diesen Schritt erschwert.

Während die beiden bisher betrachteten Artikel und die dort vorhandenen Aussagen Rassismus nicht als solchen benannt haben, wird der Begriff im folgenden Beispiel verwendet. Dabei wird zudem der ansonsten im Kontext von Bildung, Migration und Integration an sich überwiegend positiv konnotierte Begriff Schule als unter den beschriebenen Voraussetzungen negativer Erfahrungsraum anerkannt:

»Er [Ricardo Sunga, Vorsitzender der Experten der UN-Arbeitsgruppe für Menschen afrikanischer Herkunft] schätzt, dass in Deutschland etwa eine Million Menschen afrikanischer Herkunft leben – das sind mehr als ein Prozent der Bevölkerung. In dem jetzt veröffentlichten vorläufigen Bericht seiner Arbeitsgruppe zu Deutschland heißt es: ›Viele muslimische Schüler afrikanischer Herkunft beschreiben ihre Erfahrungen in der Schule als traumatisierend, da sie dort nicht nur Rassismus gegen Schwarze erleben, sondern auch gegen Muslime.« (Ohne Autor*in, FOCUS 27.02.2017)

Rassismus wird angesprochen und es wird die Intersektion von Rassismus gegen Schwarze Menschen und Anti-muslimischem Rassismus spezifiziert. Dieser wird in der Schule verortet und Schule »als traumatisierend« besprochen. Während andernorts im Diskurs Schule und Bildung als ermöglichend, ein Recht, empowernd usw. gesehen werden, ist Schule hier der Ort der Traumatisierung. Der Ort, der durch Bildung Teilhabe, Erfolg und andere gesellschaftlich damit assoziierte Funktionen erfüllen soll, ist einer, der traumatisierend sein kann. Die Anerkennung dieser Seite von Schule macht etwas mit dem Gesamtbild. Aus der Aussage lassen sich aber auch Schlüsse für das Lernen ableiten. Umso mehr, wenn der Ort der Traumatisierung identisch ist mit dem, an dem das Lernen stattfinden soll. Somit wird Rassismus hier als einschränkende Bildungsbedingung sichtbar. Diese Folgerung wird aber nicht explizit gemacht, weshalb die Folgen für den Bildungsprozess nur mithilfe weiterer Informationen (dass Traumatisierungen Lernen erschweren) nachzuvollziehen sind.

In einem FOCUS ONLINE Artikel wird Rassismus ebenfalls als solcher benannt, im Zusammenhang mit einer wissenschaftlichen Arbeit. Das Besondere ist hier, dass die Aussagen zu Rassismus bzw. die wissenschaftliche Arbeit, in der diese Platz

finden, als Bildungsleistung anerkannt wird. Es handelt sich um Anerkennung in Form einer Preisverleihung des Augsburger Wissenschaftspreises, welche auch Anlass der Berichterstattung über die Masterarbeit von Dennis Barasi ist:

»Dennis Barasi, der diesjährige Förderpreisträger, nimmt in seiner Masterarbeit die universitäre Lehramtsausbildung in den Blick. Während ihres Studiums sollen die angehenden Lehrkräfte laut Kultusministerkonferenz und Hochschulrektorenkonferenz sogenannte interkulturelle Kompetenzen erwerben, die, wie es heißt, die Basis für den Umgang mit migrationsbedingter Vielfalt an den Schulen bilden. Die von Barasi durchgeführte machtkritische Untersuchung der angewendeten Lehrformen zeigt jedoch, dass hier im Gegenteil auch unreflektierte rassistusbezogene Deutungsmuster und Argumentationen im Kontext von Flucht und Bildung aktiviert werden können. [...] Die Anwesenheit von Geflüchteten in der Schule wird von den Studierenden als eine Durchbrechung von Routinen gedeutet, die institutionelle Konflikte hervorruft. In ihren Äußerungen erkennt Barasi verschiedene rassistusrelevante Deutungsmuster: So würden z.B. Schülerinnen und Schüler, die von den Studierenden als neu Zugewanderte identifiziert werden, bestimmte Eigenschaften zugeschrieben und damit die Verantwortung für ihr Handeln als Individuum entzogen.« (Ohne Autor*in, FOCUS 03.07.2018)

Während wissenschaftliche Arbeiten zuvor mit Darstellungen von Inhalten als objektiv zusammenfielen, findet hier jedoch trotz Anerkennung per Preisverleihung eine in den Nuancen andere Abbildung der Forschungserkenntnisse statt. So heißt es »In ihren Äußerungen erkennt Barasi verschiedene rassistusrelevante Deutungsmuster« und nicht *es handelt sich, so Barasi, um verschiedene rassistusrelevante Deutungsmuster*. Ebenso wie »So würden z.B. Schülerinnen und Schüler, die von Studierenden als neu Zugewanderte identifiziert werden, bestimmte Eigenschaften zugeschrieben« im Konjunktiv formuliert ist, während das bei zuvor betrachteten Aussagen zu Forschungsergebnissen nicht der Fall war. Eventuell ist dies als Resultat des akademischen Grades – es handelt sich um eine Masterarbeit und nicht um die Arbeit einer promovierten, habilitierten Wissenschaftler*in/Professor*in – vielleicht aber auch lediglich Teil der Varianz des Diskurses. Es könnte aber auch selbst Teil einer Migrantisierung und damit einhergehenden Kompetenz-Zuschreibung bzw. Abschreibung sein (Wer wird wie -nicht- als wissend gehört). Eine eindeutige Schlussfolgerung, ob eine dieser Hypothesen und wenn ja, welche zutrifft, lässt sich aus den gegebenen Anhaltspunkten nicht schlussfolgern.

Bisher wurden vor allem Aussagen und zugehörige Artikel betrachtet, bei denen Expert*innen relevante Sprechendenpositionen einnehmen. Vor allem sind aber auch Menschen, die Rassismus erleben, BIPOC, migrantisierte Personen diejenigen, die Rassismus im Online-Medien-Diskurs thematisieren. Bei Zitaten gibt es nochmal eine stärkere Rolle der sozialen Erwünschtheit und Selektion durch diejenigen, die die Aussagen entgegengenommen haben und den Artikel letztendlich

schreiben. Eine andere Form des Sprechens im Diskurs ist die Gastautor*innen-schaft, wo Selektionsprozesse zwar insofern vorgeschaltet sind, dass Menschen erst Gastautor*innen werden müssen und zudem auch hier Redaktionsprozesse stattfinden können. Aber die Gestaltung und Wortwahl lässt auf andere, erleichternde Zugangsvoraussetzungen für kritische Aussagen bei solchen Gastartikeln schließen. Zudem sind migrantisierte Gastautor*innen häufig in Doppelfunktion vorgestellt. Zum einen mit professionellem Hintergrund und zum anderen dem persönlichen Bezug zum Thema (Migration, Rassismus, Bildung ...). Auch Kolumnen können ein möglicher Raum sein für dekonstruierende Stimmen. Da aber eine Kolumne per Definition bereits ein Meinungsbeitrag ist (Duden 2023), haftet ihr bereits ein Eindruck der Subjektivität an. Hier können Aspekte artikuliert werden, die im Diskurs ansonsten unterrepräsentiert sind, aber sie kommen dabei nicht in die privilegierte Position, als objektive Fakten anerkannt zu werden. Ähnlich ist es bei Kommentaren, die mehr Möglichkeiten für Meinungsäußerungen anstatt versucht-neutraler Berichterstattung geben. Im Umkehrschluss kann diese Möglichkeit der Meinungsäußerung bedeuten, dass die Inhalte von Kommentaren tendenziell eher als Meinung anstatt als »gesichertes Wissen« (Klein, SPIEGEL 17.03.2015) gelten. Die Aussagen einer Person können als Zeugnis einer Tat gelten, als Bericht oder aber unter anderem auch als Kommentar, Meinung, Ansicht. Diese Positionierung von Aussagen und die damit einhergehenden Anerkennungsprozesse tun etwas mit der Aussage und ihren Wirkungsmöglichkeiten. Dennoch schaffen auch Kommentare signifikante Sichtbarkeiten und Verständnisse für Zusammenhänge. So zeigt beispielsweise ein »Kommentar von Hasnain Kazim«, wie im Kontext von Migrantisierungen statt Anerkennung Beschuldigung erfolgen kann. Sowohl bei der Narration *man hat es nicht geschafft* als auch bei *man hat es geschafft* können Negativdarstellungen folgen:

»Wie oft habe ich in den zurückliegenden Monaten gehört, dass Menschen wie ich gefälligst dankbar zu sein und still unsere Arbeit zu verrichten hätten, damit wir dem Staat nicht auf der Tasche liegen, aber bitte keinem »richtigen Deutschen« die Arbeit wegnehmen sollten, denn das wäre ja wohl noch schöner?« Warum bist du Kanake Journalist für ein deutsches Medium? Warum darf so einer wie du das deutsche Volk belehren?«, schrieb mir einer vor ein paar Tagen.« (Kazim, SPIEGEL 25.09.2017)

Die Schilderungen werden mit dem Wachstum rechter Positionen und rechtem Wahlerfolg in Verbindung gebracht und thematisieren demgemäß nicht ausdrücklich Rassismus aus allen politischen Bereichen. Gleichzeitig wird aber auch das Versprechen der Zugehörigkeit, das in »Integration durch Bildung« steckt, dekonstruiert. Denn sowohl das, was im Diskurs vorwiegend als ein Scheitern gilt, als auch der Weg von Bildung und Beruf, kann durch rassistische Aussagenkomplexe

abgewertet werden. Denn das, was abgewertet wird, ist nicht primär die Tätigkeit selbst, sondern die Subjektposition, die vor dem Hintergrund historischer Ungerechtigkeitsmuster, strukturell, institutionell und individuell rassifiziert wird. Die Position des Lehrens wird abgesprochen und in einem Otheringsprozess mit der Dichotomie des migrantisierten *Anderen* vs. *deutschen Volkes* die Migrationsgesellschaft negiert.

In einem Artikel, der weder Gastbeitrag noch Kommentar ist und Rassismus unter dem Begriff Diskriminierung verhandelt, wird eine betroffene Person direkt und indirekt zitiert. Zunächst erfolgt eine Vorstellung mit Nationalität an erster Stelle, dann Name, Alter und Profession:

»Der Syrer Nael Samman, 35, hat vor dem Bürgerkrieg Elektrische Energietechnik studiert, er lebt seit 2014 in Deutschland. Seine Familie hatte genug Geld, um ihm ein Managementstudium an einer Privatuniversität in Oestrich-Winkel zu ermöglichen. Er kam mit einem Studentenvisum nach Hessen. Den MBA-Abschluss schaffte er, nun lebt er als anerkannter Flüchtling in Deutschland und sucht einen Job. ›Ich dachte, dass Leute wie ich hier gefragt wären‹, sagt er. Samman hat in den vergangenen zwei Jahren etliche Bewerbungen geschrieben. An BASF, Bayer, ThyssenKrupp – bei fast allen Dax-Konzernen hat er es versucht. Seine Jobabsagen sind Standardtexte, die ihn ermutigen, sich weiter zu bewerben. ›Es ist unfassbar frustrierend‹, sagt Samman. ›Ich fühle mich diskriminiert.‹ Er stelle sich mittlerweile die Frage, ob es Bewerber mit arabischen Namen grundsätzlich schwerer hätten als andere. Und ob der Flüchtlingsstatus für viele Konzerne nicht doch abschreckend wirke, weil damit viel Papierarbeit bei der Einstellung verbunden ist.« (Djahangard et al., SPIEGEL 08.05.2017)

Die Person äußert das Gefühl, diskriminiert zu werden, womit sich die Aussage auf einer als subjektiv wahrgenommenen Ebene (individuelles Gefühl) befindet. Dabei handelt es sich allerdings um ein Thema, zu dem es wissenschaftliche, rassismuskritische Forschung gibt und somit die Möglichkeit, über eine Einbindung des wissenschaftlichen Diskurses diese Aussage mit anderen aus repräsentativen Studien in Verbindung zu bringen. So hätte die Schilderung kontextualisiert werden können, und ein Bild der übergeordneten Verhältnisse wäre erkennbar geworden. Gleichzeitig hätte diese Einordnung nicht ausgesagt, was die spezifischen Hintergründe der Erfahrung der zitierten Person sind. Aber die Existenz von rassistischer Diskriminierung bei der Jobsuche hätte nicht mehr ausschließlich als subjektive Schilderung in dem Artikel existiert. Auch hier wird kein direkter Bezug zu Bildungsbedingungen hergestellt, aber durch die Schwierigkeiten auf dem Arbeitsmarkt eine Begrenzung der Möglichkeiten durch Bildung. Zudem kann auch diese Aussage Bildungsmotivation beeinflussen. Es gibt zwei Ebenen: Die Tatsache, trotz Bildung keine Arbeit finden zu können (über welche hier keine direkte Aussage getroffen werden kann, da diese Arbeit als Diskursanalyse nur Aussagen und keine *Realitäten*

betrachtet) und die Aussage, dass trotz Bildung keine Arbeit gefunden werden könne. Das zweite ist die Berichterstattung über eine Ungerechtigkeit und selbst keine Ungerechtigkeit und kann dennoch ein Bewusstsein schaffen, das Bildungsmotivation hemmt. Nur würde eine fehlende Berichterstattung hier das grundsätzliche Problem nicht lösen, sondern nur verschleiern.

Ein diskursives Ereignis, das weder primär an wissenschaftliche oder Betroffenen-Perspektiven, sondern in Verbindung mit einer großen Bandbreite von Aussagen der Nutzenden von Sozialen Medien entstanden ist: Die sogenannte Bäckerei-Anekdote von Christian Lindner im Jahr 2018. Hier werden anstatt der Aussagen Betroffener, die diskriminierenden Aussagen eines Politikers zitiert und anschließend mit den Reaktionen darauf verbunden und so kritisch eingebettet. Allerdings erfolgen hier zumeist keine wissenschaftlich fundierten, differenzierten Auseinandersetzungen mit den Inhalten. Während für Rassismus sensibilisierte Wissenschaftler*innen Räume zum Sprechen erhalten, wenn ihre Forschung vorgestellt wird, erhalten sie in diesem Kontext kaum die Möglichkeit, die Aussagen mithilfe aktueller Forschung einzuordnen.

Sowohl bei FOCUS ONLINE als auch bei SPIEGEL ONLINE erfolgt zunächst eine Schilderung der Aussagen Lindners mit den gesellschaftlichen kritischen Reaktionen darauf. Anschließend geht es um Lindners Gegenreaktion – Zurückweisung der Vorwürfe und Selbstrechtfertigung. Die Ausgangsschilderung in einem FOCUS ONLINE Artikel lautet:

»Es verdeutlicht das Dilemma einer Partei, die gleichzeitig AfD-Wähler für sich gewinnen will und auf Abgrenzung zu den Populisten setzt. Lindner schildert eine Alltagsbeobachtung, die er später einem zugewanderten Bekannten zuschreibt: Da bestellt sich einer beim Bäcker ›mit gebrochenem Deutsch ein Brötchen‹ – und die Leute in der Schlange wissen nicht, ›ob das der hoch qualifizierte Entwickler Künstlicher Intelligenz aus Indien ist oder eigentlich ein sich bei uns illegal aufhaltender, höchstens geduldeter Ausländer‹, sagt er in seiner Parteitage rede am Samstag. Und das könne Angst auslösen.« (Ohne Autor*in, FOCUS 14.05.2018a)

Im gleichen Artikel wird die Reaktion darauf wie folgt beschrieben:

»Lindner löst vor allem eines aus: Eine heftige Rassismus-Diskussion in sozialen Netzwerken. In seiner Rede soll das Szenario die Forderung nach einer gut organisierten Einwanderungspolitik untermauern. Die brauche es, damit die Gesellschaft ›befriedet‹ sei, damit die anderen den Fremden nicht ›schief anschauen und Angst vor ihm haben‹, sagt Lindner. Dann könnten alle sicher sein, dass jeder, der sich bei uns aufhält, sich auch legal bei uns aufhält.« (ebd.)

Die Bildungsstereotype werden im Artikel nicht direkt als rassistisch benannt, sondern als eine »heftige Rassismus-Diskussion« auslösend. Mit möglichen De-

definitionen von Rassismus und daraus folgenden Einordnungen setzt sich die Berichterstattung hier nicht auseinander.

Lindners Aussagen selbst reproduzieren Othering. Die hier widergegebenen Aussagen markieren es als Anlass für Misstrauen, »mit gebrochenem Deutsch« zu sprechen. Es gibt aber keine Aussagen dazu, dass es allgemein nicht gewusst werden kann, unabhängig davon, ob eine Person fließend Deutsch spricht oder nicht, inwiefern eine Person *gebildet* ist oder auch *kriminell*, welche Klassenzugehörigkeit vorhanden ist, ob Bedrohung von der Person ausgeht. Zudem werden Bildung und Illegalität zu festen Identitäten, zu etwas, das man ist – gebildet oder illegal – anstatt etwas, das jemand tun kann – sich bilden, sich gebildet haben oder etwas Illegales tun, eine Straftat begangen haben (und sowohl Bildung(en) als auch Straftaten lassen sich in verschiedenen Konstellationen als solche hinterfragen). Wenn nicht nur gesagt wird, dass eine Person etwas getan hat, das als illegal gilt, sondern die Person selbst als »illegal« erklärt wird, verhält es sich so, als sei das Sein selbst, die Legitimität ihrer Existenz, in Frage gestellt. Ein weiterer Aspekt der Aussagen Lindners ist die Produktion einer Dichotomie von 1. gebildet/(ökonomisch) nützlich und 2. illegal, geduldet, Ausländer. Die kontrastierende Gegenüberstellung erweckt den Eindruck, dass eine Kombination aus beidem nicht möglich sei (eine gebildete Person, die ohne behördliche Erlaubnis die Grenze überquerte oder eine geduldete, hochqualifizierte Person). Zudem werden Bilder/kollektive Emotionen zu Illegalität als Bedrohung aufgerufen. Durch diese indirekte Assoziation zu Bedrohung wird das Kontrastbild mit Harmlosigkeit verbunden: Während der als *illegal* markierten Person der Eindruck der Bedrohung anhaftet, erscheint die *gebildete* – *ökonomisch nützliche* Person als harmlos. Gebildet und gefährlich wird zu einem Gegensatzpaar konstruiert, welches in den untersuchten Artikeln nicht dekonstruiert wird.

Des Weiteren handelt es sich um eine Erzählung exklusiver Männlichkeit: Die erzählende Instanz ist männlich positioniert, bei »Entwickler künstlicher Intelligenz« und »Ausländer« werden ebenfalls die männlichen Formen verwendet und bei beiden Stereotypen handelt es sich um männlich konnotierte.

Lindner wird nicht nur mit diesen Aussagen zitiert, sondern auch seine Gegenreaktionen/Rechtfertigungen finden Gehör:

»Am Sonntag versucht Lind[n]er, die Kontroverse um die ›Bäcker‹-Passage mit einer Videobotschaft einzufangen: ›Wer in meinen Äußerungen Rassismus lesen will oder Rechtspopulismus, der ist doch etwas hysterisch unterwegs. Ich glaube, solche Debatten muss man nüchterner und vernünftiger führen.‹ Grundlage seiner Äußerungen sei eine reale Situation, die ein zugewanderter Bekannter ihm geschildert habe, der in seiner Umgebung Ressentiments und Ängste beobachte.« (Ohne Autor*in, FOCUS 14.05.2018a)

Dieser und auch ein folgender Artikel nimmt selbst keine Einordnung der Aussagen Lindners ein, stattdessen heißt es mit Distanz:

»In sozialen Netzwerken wurde diese Äußerung teils als rassistisch gewertet. Gegen diese Unterstellung nahmen Lindner am Montag sogar politische Gegner in Schutz. Im Zuge der Debatte hätten sich viele Menschen mit Zuwanderungsgeschichte bei ihm gemeldet, sagte Lindner.« (ebd.)

SPIEGEL ONLINE berichtet im Nachgang des diskursiven Ereignisses von Kritik Lindners an der #MeTwo-Debatte. Lindner sei »von vielen Seiten Alltagsrassismus vorgeworfen« worden. Nun wende er sich gegen die Twitter-Bewegung, die ihn verurteilt habe, indem er diese als »einseitig« bezeichne (Ohne Autor*in, SPIEGEL 05.08.2018). Die Kritik Lindners an #MeTwo, was die Funktion hat, Rassismus aufzuzeigen (ebd.), besteht darin, zu bemängeln, dass nur auf Rassismus aufmerksam gemacht wird, anstatt auch darauf, »dass wir in Deutschland freiheitliche Werte haben« (ebd.). Somit finden in der Berichterstattung zu der Bäckerei-Anekdote viele Positionen Lindners Raum, aber Vertretende der damaligen #MeTwo-Twitternden erhalten nicht ebenso Gehör. Was Anerkennungsstrukturen und Bildungsbedingungen betrifft, hätte es hier Potential zur Thematisierung von Anerkennungsbedingungen und Subjektivierungsprozessen durch Bildungsstereotype gegeben. Dieses wurde aber nicht genutzt.

Das diskursive Ereignis Lindners verdeutlicht, welche Hürden der Diskurs liefert, wenn es um die Auseinandersetzung mit Rassismus geht. Insgesamt zeigt dieser Abschnitt zu Rassismus als Bildungsbedingung, dass es oft an Betroffenen und Wissenschaftler*innen ist, bestehende rassistische (Bildungs-)Ungerechtigkeiten in den Diskurs einzubringen. Sie spielen als Sprechende eine entscheidende Rolle, wenn es darum geht, das Sprechen über Rassismus in den Diskurs zu Migration, Integration und Bildung einzubringen. Gleichzeitig bedarf es der Veröffentlichung und (prestigeträchtigen) Präsentation von Forschungsergebnissen bzw. eines Anlasses, migrantisierte/rassifizierte Personen zu zitieren oder als Gastautor*innen anzufragen, damit diese Positionen hörbar werden.

Die Thematisierung von Rassismus ist ein Teil der Entschleierung von einschränkenden Bildungsbedingungen. Damit ist sie auch ein Teil der Ermöglichung differenzierter Anerkennungsprozesse, in denen *Leistungen* nicht isoliert von ihren Möglichkeitsräumen betrachtet werden.

8.3 Erleichternde Bedingungen

Neben erschwerenden Bedingungen wird auch positiv über andere strukturelle Aspekte gesprochen. Es geht um Förderungen, bestimmte Bildungsprogramme

und Verbesserungen von Zugangsmöglichkeiten. Die Frage ist dabei auch, was warum und inwiefern positiv bewertet wird. Was ist eine vereinfachende oder erleichternde Bedingung und aus wessen Perspektive wird sie als solche bewertet? Während die Thematisierung von erschwerenden Bedingungen die Chancen auf mehr Leistungsanerkennung für *Erfolge* erhöht und für *Schuldzuweisungen* bezüglich ausbleibender *Erfolge* verringert, hat die Berichterstattung zu erleichternden Bedingungen potenziell einen gegenteiligen Effekt. Etwas, das als *Erfolg* gelesen wird, kann so den begünstigenden Bedingungen zugeschrieben werden und weniger den Leistungen der migrantisierten Personen. Zudem kann aber auch mehr Anerkennung den Instanzen entgegengebracht werden, die mit den positiven Bedingungen assoziiert sind, die Bedingungen verbessert haben oder Unterstützungsangebote realisieren. Positive Darstellungen von Bedingungen überwiegen im Diskurs, gemeinsam mit Perspektiven der Dominanzgesellschaft. Hierdurch wird auch ein Anerkennungsungleichgewicht begünstigt.

Bedingungen, die in manchen Aussagen als positiv bewertet werden, können aber auch in anderen Aussagen gegenteilig gesehen werden. So beispielsweise die Bewertung von »Flüchtlingsklassen«, die in Teilen des Diskurses als separierend/ausschließend und benachteiligend gesehen wird und in diesem Beispiel einseitig positiv hervorgehoben wird:

»Wer sich eine der Flüchtlingsklassen anschaut, die seit fast zwei Jahren wie Pilze aus dem Boden schießen, der kann kleine Wunder erleben. Für Nadeem aus Gaza und Nour aus Damaskus, für Lorenzo aus dem Kosovo und Rezaan aus Bangladesh werden eigene kleine Lerngruppen eingerichtet. Mütter und Väter stellen sich in ihrer Freizeit als Lesepaten zur Verfügung. Sobald einer der jungen Zuwanderer genug Deutsch kann, um mitzuschwimmen bei deutschen Mitschülern, darf er wechseln.« (Füller, SPIEGEL 12.10.2015)

Die Klasse wird beschrieben, als Ort, an dem »kleine Wunder« erlebt werden können und »eigene kleine Lerngruppen« möglich sind. Zudem wird die Durchlässigkeit angesprochen, indem auf die Möglichkeit des Wechsels mit sprachlicher Bedingung aufmerksam gemacht wird. Was genau »genug Deutsch« ist, wird nicht näher ausgeführt. Im weiteren Verlauf des Artikels wird deutlich, dass die positiven Bedingungen nicht als selbstverständlich, sondern als Ergebnis eines Wandels angesehen werden:

»Die Institution Schule hat eine heilsame Lektion gelernt. Sie ist nicht mehr so exklusiv, wie sie mal war, sondern sie integriert. Kurz gesagt wird der Palästinenserjunge aus Jarmuk, dem Flüchtlingslager in Damaskus, in der Schule heute mit offenen Armen empfangen – während man seinen Bruder, der in Neukölln oder Hamburg-Wilhelmsburg geboren wurde, 20 Jahre lang von Gymnasium und Auf-

stieg ferngehalten hat. Mit viel Engagement und Professionalität haben Schulleiter, Lehrer, Erzieher und Eltern diese Verbesserung geschafft.« (ebd.)

Hier erhalten »Schulleiter, Lehrer, Erzieher und Eltern« Anerkennung als Vorantreibende des Wandels, als Bildungsbedingungen verbessernd.

In einem FOCUS ONLINE Artikel von 2015 wird auch die sogenannte *Willkommenskultur* als vereinfachende Bedingung platziert. Dies ist zum einen eine Beschreibung von Bedingungen und gleichzeitig findet hier ein eigener Anerkennungsprozess statt, in dem der Zustand als »Willkommenskultur« anerkannt wird. Das beinhaltet, dass unsichtbar normalisierte Menschen als willkommen-heißend anerkannt werden und in diesem Beispiel mit Flucht in Verbindung gebrachte Kinder Anerkennung als »Bereicherung« erhalten:

»Aktuell ist die Willkommenskultur in den Schulen groß, berichtet Fleischmann. Die Flüchtlingskinder würden als Bereicherung gesehen. Die schon hier lebenden Kinder würden sich auf die Neuankömmlinge freuen.« (Kotlar, FOCUS 10.09.2015)

Stimmung, emotionale (Vor-)Einstellungen zu den Ankommenen können Teil der Bildungsatmosphäre und damit der Bildungsvoraussetzungen sein. Wenn dies hier zutrifft, ließe sich das allerdings ebenso für die zuvor beschriebenen Aussagen zu Rassismus sagen. Es wird häufig hervorgehoben, was es an Bildungsangeboten gibt:

»An Bildungsangeboten mangelt es im Wetteraukreis nicht. 88 Schulen, 182 Kindertageseinrichtungen, 130 Einrichtungen der Tagespflege, die Fachhochschule Gießen/Friedberg, sechs Träger von Sprach- und Integrationskursen, Volkshochschule, JobCenter, Berufsbildungswerk Südhessen, Wirtschaftsförderung. Und diese List[e] ist noch nicht vollständig.« (Ohne Autor*in, FOCUS 07.09.2016)

In einem späteren Artikel, ebenfalls zu der Situation in Wetterau wird das Kursangebot als »immens« bezeichnet und damit die Bewertung als besonders großes Ausmaß noch hervorgehoben:

»Das Kursangebot für Flüchtlinge ist immens. Rund 3800 neu zugewanderte Flüchtlinge, Asylsuchende und anerkannte Flüchtlinge leben in der Wetterau. Für viele von ihnen gibt es bereits angepasste Kurse. Von Integrationskursen über Sprachkurse, Sprachkurse mit beruflicher Qualifikation und schulischen Angeboten reicht das Angebot, das sich aber ständig verändert.« (Ohne Autor*in, FOCUS 12.06.2017)

Auch Empowerment wird in einem Beispiel als wichtige positive, da motivierende, Bildungsbedingung sichtbar. Es handelt sich um eine Aussage, die im Diskurs die Ausnahme darstellt, was aber auch mit der selten vorhandenen Sprechendenposi-

tion zusammenhängen kann. Es handelt sich um eine Aussage von Meltem Kulaçatan einer migrantisierten Person, die mit Namen, Alter und Profession vorgestellt wird, anstatt, dass eine Reduzierung auf das Herkunftsland geschieht: »**Meltem Kulaçatan**, 42, ist Politikwissenschaftlerin und Religionspädagogin« (Höhne, SPIEGEL 06.08.2018). Sie erzählt:

»Ich war als Jugendliche auf einer katholischen Mädchen-Realschule und hatte eine Lehrerin, die uns das Wort ›Emanzipation‹ mit Kreide auf die Tafel schrieb. Sie fragte, ob wir wüssten, was das bedeute. ›Nö‹ haben wir gesagt. Und sie sagte uns: ›Das heißt, ihr könnt alles werden, was ihr wollt.‹ Anwältinnen, Ärztinnen. Das war für mich ein Schlüsselmoment: Wenn jemand dir sagt, du kannst alles werden, unabhängig von deiner Herkunft und deinen finanziellen Ressourcen, das löst viel aus.« (ebd.)

Die Aussage der Lehrerin ist an die Mädchen* der katholischen Realschule gerichtet und vermittelt die Möglichkeit der Teilhabe, des Zugangs zu jedem Beruf, ist also auf der EN-Linie zu verorten. Diese Aussage kann ermutigend sein und wird hier als »Schlüsselmoment« gesehen. Daher handelt es sich bei der Ermutigung durch die Lehrerin um eine Bildungsbedingung – die Aussage der Lehrperson bedingt Motivation, sich weiterzubilden, da das eventuelle berufliche Ziel als erreichbar dargestellt wird. Gleichzeitig birgt dieser empowernde Moment auch das Risiko bestehende Benachteiligungen/Ungerechtigkeiten unsichtbar zu machen. Denn es werden keine anderen äußeren, erschwerenden Bedingungen deutlich gemacht, die Hürden auf dem Weg zum Wunschberuf darstellen könnten. Die gezeichnete Erreichbarkeit der Berufe erhöht die Motivation, während die Beschreibung von Hürden und eventuellen Benachteiligungen auf dem Weg dorthin die Erwartungshaltungen dämpfen könnte. Es eröffnet sich also auch innerhalb der Aussagen zu möglichen beruflichen Zukünften ein Spannungsfeld der Darstellungen positiver und negativer Bildungs-, Aufstiegs- und Arbeitsmarktbedingungen.

Sehr häufig sind im Material Aussagen zu spezifischen Bildungsprogrammen und -projekten im Bereich *Bildungsintegration* oder mit anderem Migrationsbezug zu finden. Es werden beispielsweise Stipendienprogramme erwähnt (Ohne Autor*in, SPIEGEL 05.10.2018) oder Förderprogramme für die schulische Bildung wie in dieser Aussage:

»Aber für Leistungsschwächere gibt es ein Angebot: ›ASA‹, ›assistierte Ausbildung‹. Das könne, sagte Kurse, parallel zur Ausbildung Nachhilfeunterricht oder auch eine sozialpädagogische Begleitung sein. Finanziert wird diese Unterstützung von der Agentur für Arbeit, aber wer nicht als Flüchtling anerkannt ist oder subsidiären Schutz genießt, sondern nur eine Duldung hat, bekommt die Förderung erst nach 12 bis 15 Monaten Aufenthalt in Deutschland.« (Wellershoff, SPIEGEL 15.07.2017)

Einige Projekte und deren positiv bewertete Wirkungen werden auch detaillierter vorgestellt, wie das Projekt ABCami, dem ein ganzer Artikel gewidmet ist, aus dem dieses Zitat entnommen ist:

»Dass sie sich nach so vielen Jahren doch noch mit dem Dativ und drei verschiedenen Artikeln abmüht, ist einem besonderen Projekt zu verdanken. Es heißt ABCami und bringt den Deutschunterricht dorthin, wo er Menschen wie Emine Kiliç erreicht: in die Moscheen.« (Klovert, SPIEGEL 25.09.2016)

Durch die ausführliche Auseinandersetzung mit dem Projekt können befürwortende und ablehnende Stimmen Raum finden und verschiedene Aspekte betrachtet werden.

Es gibt staatlich/föderal/kommunal initiierte Projekte, aber auch private oder von Einzelpersonen eingeleitete. Projekte und Bildungsprogramme können durch ihre Existenz und ihr Engagement Bildungsbedingungen verbessern. Gleichzeitig können sie in ihrer Existenzbegründung auch auf Defizite in den allgemein herrschenden Bedingungen hinweisen, wenn sich der Bedarf aus bisherigen Leerstellen ergibt. So auch im Fall der »Kiron-University«. Die Überschrift zu einem Artikel von 2015, der diese Neugründung vorstellt, lautet: »Raus aus der Warteschleife: Auch ohne Papiere willkommen: Zwei Berliner gründen Flüchtlings-Uni« (Ohne Autor*in, FOCUS 12.09.2015). Es folgt im weiteren Verlauf die Erläuterung:

»Noch hört es sich wie ein Experiment an, das der 25-jährige Markus Keßler und sein Partner umsetzen wollen. Sie gründeten die Kiron University, an der sich Studenten einschreiben können, denen der Zugang zu einer deutschen Uni zuerst einmal verwehrt bleiben würde.« (ebd.)

Im Umkehrschluss heißt das, dass ansonsten der Zugang zu Universitäten für geflüchtete Menschen erschwert ist. Allerdings ist dieser Artikel von 2015 und, wie oben bereits ausgeführt, wurde im Laufe des Untersuchungszeitraums über Verbesserungen an den Universitäten und verbleibende erschwerende Bedingungen auch in anderen Artikeln berichtet.

Überwiegend werden aber Projekte so präsentiert, dass die Initiierenden, Durchführenden und finanziell Fördernden als aktiv Bildungsarbeit leistend anerkannt werden können, während migrantisierte Personen als passiv profitierend (nicht) in Erscheinung treten.

8.4 Wandel: Veränderungen, Verbesserungen, Verschlechterungen

Bildungsbedingungen sind nicht konstant, sondern ebenso wie die Systeme, in denen sie verortet sind und die Subjekte, die sie beeinflussen, verändern sie sich kontinuierlich. Dabei gibt es immer auch Aspekte, die fortbestehen. Wenn von Veränderungen berichtet wird, handelt es sich dabei häufig um Verbesserungen in den Augen der Sprechenden. Dies kann positive (Selbst)-Darstellungen von Akteur*innen des Wandels beinhalten, wobei auch *Deutschland*, die Bundesländer, Kommunen und Städte als Akteur*innen auftreten können. Es kann sich aber auch um spezifische Institutionen oder Personen handeln. Selten werden migrantisierte Personen als solche als Akteur*innen des Wandels in Aussagen zu Verbesserungen der Bedingungen sichtbar. Wandel herbeizuführen, der positiv konnotiert ist, kann mit Anerkennung dieser *Leistung* verbunden sein oder birgt zumindest die Möglichkeit dazu.

Die Thematisierung von Verbesserungen impliziert aber auch die Anerkennung des (vorigen) Bedarfs einer Veränderung und somit vorherige Defizite in den Bedingungen. Das bedeutet, dass diejenigen, die unter vorherigen Bedingungen sich gebildet haben/gebildet wurden, Nachteile erlebt haben. Es gab schlechtere Bildungschancen, als es laut Darstellungen nach den Verbesserungen der Fall ist. Damit greift die Argumentationslogik, die oben unter »Benachteiligende Bedingungen« erläutert wurde. Es könnte anerkannt werden, dass einschränkende Bedingungen die *Bildungsergebnisse* beeinflusst haben. Eine positive Wirkung auf die Anerkennung von *Bildungsleistungen* wäre möglich. Da dies allerdings nur indirekt aus den Aussagen zu entnehmen ist, bleibt die Frage, inwiefern dies für Lesende nachvollziehbar ist (eine Frage, die in diesem Rahmen nicht beantwortet werden kann). Dementsprechend erscheint es wahrscheinlicher, dass Aussagen zu Verbesserungen in passiv-profitierende Strukturen hineinwirken. Diejenigen, die als aktiv Verbesserungen herbeiführend gesehen werden, können dann Anerkennung dafür bekommen, während diejenigen, die als von diesen neuen Bedingungen profitierend dargestellt werden, in eine passive Position gesetzt werden. Es können also nur noch diejenigen als etwas für Bildung leistend anerkannt werden, die die Verbesserungen laut Diskursaussagen voranbringen, Möglichkeiten bereitstellen, mit ihnen in aktiver Form assoziiert sind.

Aussagen zu Verbesserungen können mit einem Absprechen von Nachteilen nach Erfolgen der Verbesserungen zusammenkommen:

»Hasse: Deutschland hat sich verändert in den vergangenen 15 Jahren. Migranten als generell benachteiligte Bevölkerungsgruppe gibt es meines Erachtens nicht mehr. Ein türkischstämmiger Deutscher aus der Mittelschicht ist genauso gut oder schlecht in der Schule wie einer, dessen Urgroßeltern in Nordrhein-Westfalen geboren sind. Worauf es ankommt, sind die Sprachkenntnisse, der Bildungsstand der Eltern und die finanzielle Situation der Familie. Viele der jungen Menschen,

die wir heute als ›Migranten‹ bezeichnen, wollen gar nicht mehr so genannt werden. Sie sehen ihren Migrationsstatus als abgeschlossen an.« (Wiarda, SPIEGEL 02.10.2015)

Hier wird die Migrationszuschreibung dekonstruiert. Nicht aber im Sinne des Bedürfnisses, nicht mehr verändert zu werden, sondern im Zuge eines Entziehens von Förderung. Dennoch erscheint ein Verweis auf das in der beschriebenen (konstruierten/dekonstruierten) Gruppe vorhandene Bedürfnis, nicht mehr migrantisiert zu werden. Allerdings wird dieses Bedürfnis dem Kontext entrissen. Aussagen gegen Migrantisierung finden vor allem im Zusammenhang mit der Kritik der Zuschreibung von *Andersheit*, mit Rassismuserfahrungen statt und weniger im Zusammenhang mit einem Wunsch, keine Förderungsmöglichkeiten mehr zu erhalten. Hier wird also hinsichtlich der Migrantisierung (nicht in Bezug, aber auf die Kategorie »Flüchtling«, welche bestehen bleibt) die ND-Linie vertreten, anstatt mit DE weiter zu fördern. In den Aussagen gegen Migrantisierungen wird ebenfalls die ND-Linie vertreten, in Kontexten, in denen es um die Vermeidung von Othering geht. Wenn es aber um das Sichtbar-Machen von eben diesem Othering, wenn es um die Sichtbarkeit und das Ausgleichen/Verhindern von Nachteilen, Migrantisierungen, Rassismus geht, wird häufig DE vertreten. Hierbei gibt es natürlich Variationen, aber unterschiedliche Kontexte können unterschiedliche Bedürfnisse in den Vordergrund rücken. Das, was als Verbesserung beschrieben wird, gilt als Grund, dass keine spezifische Förderung für migrantisierte Personen im Allgemeinen mehr nötig sei und daher das in dem Artikel beschriebene Stipendium nur noch für Menschen, die als geflüchtet anerkannt werden, angeboten werden soll.

In einem anderen Beispiel wird etwas als positive Veränderung bewertet, das oben in anderen Aussagen bereits anders bewertet wurde:

»Schulen würden jetzt Außenstellen in den Erstaufnahmen in Neumünster und Boostedt einrichten, damit steige die Unterrichtsqualität. Und in den Deutsch-als-Zweitsprache-Zentren (DaZ) werde ein zusätzliches Angebot für nicht alphabetisierte Flüchtlingskinder eingeführt.« (Ohne Autor*in, FOCUS 24.11.2017)

Es wird nicht näher erläutert, inwiefern die Unterrichtsqualität durch »Außenstellen in den Erstaufnahmen« steige, sondern nur festgehalten, dass es so sei.

Ein ausgewogeneres Bild, das eine Möglichkeit für differenziertere Anerkennungsprozesse ermöglicht, entsteht, wenn Aussagen über Verbesserungen mit solchen über bestehende Nachteile im Ist-Zustand kombiniert werden, wie in diesen Beispielen:

»Der ›Bildungsbericht‹ von Bund und Ländern stellt grundsätzlich fest, dass jüngere Menschen ausländischer Herkunft in Deutschland im Zehnjahresver-

gleich zwar verbesserte Rahmenbedingungen vorfinden – gleichwohl bleiben ›ausgeprägte‹ Unterschiede. ›Die letzten zehn Jahre Migration im deutschen Bildungswesen lassen sich als eine Geschichte von Licht und Schatten, von Fortschritten in der Bildungsbeteiligung und den Bildungsergebnissen, aber auch von weiter bestehenden Bildungsungleichheiten bilanzieren‹, heißt es.« (Ohne Autor*in, FOCUS 16.06.2016b)

»Seit dem Pisa-Schock im Jahr 2000 hat sich viel getan an deutschen Schulen. Aber es ist immer noch nicht genug. Eine besonders traurige Erkenntnis: In Deutschland hängt der Bildungserfolg von Kindern eben nicht nur vom Lernerfolg ab. Es spielt noch immer eine zu große Rolle, wie viel die Eltern verdienen, welchen Schulabschluss sie haben, ob sie ausländische Wurzeln haben oder die Schule ihrer Kinder einfach nur im ›falschen‹ Stadtviertel steht, in dem besonders viele Kinder aus benachteiligten Familien wohnen.« (Willner, FOCUS 13.12.2018)

Insbesondere in SPIEGEL ONLINE Artikeln finden neben der Thematisierung von Verbesserungen auch Aussagen zu Forderungen nach Verbesserungen Raum. Diese wirken ähnlich wie die Aussagen zu benachteiligenden Bedingungen, da die Forderung impliziert, dass bestehende Verhältnisse aufgrund eines bestehenden Mangels/Nachteils verändert werden müssen. So auch in diesen Artikelausschnitten:

»Statt weniger Deutschkurse muss es aber mehr geben. Denn die Sprache ist entscheidend dafür, dass jemand sich in die Gesellschaft eingliedern kann. Insgesamt muss das Deutschlernen für Flüchtlinge besser, kreativer und flexibler organisiert werden – etwa durch Teleteaching in Erstunterkünften. Außerdem sollten Gruppen, in denen sich Flüchtlinge organisiert haben, einbezogen und subventioniert werden.« (Diekmann, SPIEGEL 30.12.2015)

»Bertelsmann-Vorstand Jörg Dräger argumentiert nun ähnlich. ›Um die rückläufigen Bewerberzahlen auszugleichen, muss sich unser Ausbildungssystem verstärkt Jugendlichen mit schwächeren Schulabschlüssen und Migrationshintergrund sowie Flüchtlingen öffnen‹, sagte er.« (Kramer, SPIEGEL 30.11.2015)

Letzterer sagt indirekt aus, dass das Ausbildungssystem bisher noch nicht ausreichend für die »Jugendlichen mit schwächeren Schulabschlüssen und Migrationshintergrund« geöffnet sei. Ein Mangel wird innerhalb der Forderung nach Veränderung attestiert. Gleichzeitig findet aber auch eine Einreihung von migrantisierten Personen und geflüchteten Menschen mit »Jugendlichen mit schwächeren Schulabschlüssen« statt. Hierbei wird fraglich, ob strukturelle Benachteiligungen tatsächlich gesehen werden, oder ob anstatt der Bedingungen die aufgezählten Gruppen als defizitär wahrgenommen werden. Dann wäre die Aussage (aus dominanzgesellschaftlicher Perspektive) weniger: *Wir müssen die Bedingungen für bisher benachteiligte*

Gruppen verbessern und eher Wir müssen uns mit weniger zufrieden geben. Dies würde eine Abwertung der benannten Gruppen beinhalten, wobei nur die erste durch angenommene Leistung (angenommene, da die »schwächeren Schulabschlüsse« ebenso von Bedingungen beeinflusst sein können und Meritokratie nicht einfach als gegeben angenommen werden kann) definiert ist und die beiden anderen Gruppen durch die Bewegung von einem Wohnort zu einem anderen. Beide Lesarten sind möglich. Eine kurz davor im gleichen Artikel zitierte Aussage mit Verweis auf die OECD kontextualisiert das Zitat allerdings stärker in die Richtung der Lesart, dass Bedingungen für migrantisierte Personen verbessert werden müssen und die Bedingungen als mangelhaft gelten: »In der vergangenen Woche hatte die Industrieländerorganisation OECD von deutschen Politikern gefordert, die Bildungschancen von jungen Zuwanderern zu verbessern.« (ebd.) Aber im Allgemeinen ist es im Zuge der Untersuchung von Aussagen zu Bildungsbedingungen wichtig, zu fragen, was die Maßstäbe der Bewertung bzw. die dahinterstehenden Bildungsziele sind. Dieses wird im nächsten Punkt näher beleuchtet.

8.5 Maßstäbe und Ziele

Bei der Erwähnung von Bedingungen und ihrer Bewertung in Verbesserungen, positive Bedingungen, Verschlechterungen, negative Bedingungen, Einschränkungen, Ermöglichtungen und Ähnlichem stellt sich auch die Frage nach dem Maßstab. Woran wird gemessen, wie Bedingungen zu beurteilen sind? Welche Ziele stehen hinter dieser Bewertung, also wofür ist eine Bedingung förderlich oder hinderlich?

In vielen Fällen wird die Bewertung vorgenommen, ohne dass in den Aussagen oder den Artikeln, die sie beinhalten, auf bestimmte Ziele oder Maßstäbe verwiesen wird. In manchen Fällen wird eine Ausrichtung auf die Bedürfnisse migrantisierter Personen gezeigt. Teilweise sind es zugeschriebene Bedürfnisse, selten von den betroffenen Personen selbst artikuliert Bedürfnisse. In vielen Fällen handelt es sich aber um Bedingungen für *Integration*. Dann sind die Aussagen darauf ausgerichtet, zu beschreiben, welche Bedingungen für *Integration* hilfreich sind und welche erschwerend oder auch wie die Bedingungen für *Integration* verbessert werden können. Damit geht auch eine Anerkennung/Verkennung *als* Bildung einher. Denn in diesem Rahmen wird als (wertvolle) Bildung anerkannt, was im Sinne von *Integration* gesehen wird. Was genau *Integration* dabei ist, in wessen Sinne und was sie bedeutet, bleibt dabei oft uneindeutig. Es kann sich um Teilhabe, Anpassung, Eingliederung und Unterordnung, Annahme und Aufgabe von *Identitätsaspekten* handeln, aber auch um vieles mehr.

So heißt es in Bezug auf die oben bereits diskutierten Bedingungen an Hochschulen:

»Auch die Hochschulen sollen und wollen dafür sorgen, dass Flüchtlinge einfacher studieren können. Noch sind die Hürden meist hoch, denn Bewerber können oft keine Zeugnisse und keinen Aufenthaltstitel vorlegen, und viele Hochschulen tun sich schwer, ausländische Abschlüsse anzuerkennen. Der Bund will sie mit 27 Millionen Euro im kommenden Jahr bei der Integration von Flüchtlingen unterstützen.« (Diekmann, SPIEGEL 30.12.2015)

In diesem Beispiel könnte Integration für Zugangsmöglichkeiten, Eingliederung und Teilhabe stehen, da der Kontext die Möglichkeit, an einer Universität zu studieren, ist.

In einem Artikel, der mit dem Titel »Faktencheck Integration: Schaffen wir das?« (Djahangard et al., SPIEGEL 08.05.2017) bereits auf das Thema Integration verweist, wird dagegen das Interesse *der Industrie* (als einheitlich konstruierte Gruppe) als richtungsweisend deutlich. Hier wird beschrieben, wie *die Industrie* Bedingungen wahrnimmt und inwiefern sie ihren Interessen entgegenstehen:

»Die Industrie beklagt, dass sie in ihrem Engagement für die Flüchtlinge ausgebremst werde. Lange Asylverfahren, Wartezeiten für Sprachkurse und unnötige Bürokratie für die Unternehmen seien hinderlich, heißt es in einer Stellungnahme des DIHK.« (ebd.)

Die Forderung nach besseren Bedingungen *für Integration* kommt in einem FOCUS ONLINE Artikel aus wirtschaftsnahen Forschungseinrichtungen. Darin findet die Artikulation des Problems von Schülerinnen ohne Schulabschluss statt. Da der Artikel aber transparent macht, dass die Forderungen aus »einer vergleichenden Untersuchung des arbeitgebernahen Instituts der deutschen Wirtschaft Köln (IW)« kommen, lässt sich annehmen, dass der Maßstab der Bedingungen in diesem Fall nicht das Wohlergehen der betroffenen Schüler*innen bzw. jungen Menschen, sondern die Verfügbarkeit von Schul-gebildeten Arbeitskräften ist:

»Das Land wird in der Verantwortung gesehen (Sachsen Anhalt): »Das Land müsste aber deutlich mehr bei der Integration tun, heißt es im »Bildungsmonitor 2016«, einer vergleichenden Untersuchung des arbeitgebernahen Instituts der deutschen Wirtschaft Köln (IW) im Auftrag der Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft (INSM). Ausländische Schüler erreichten nur selten das Abitur, viele verließen die Schule ohne Abschluss.« (Ohne Autor*in, FOCUS 18.08.2016)

Aber im Gegensatz zu einer einfachen Darstellung als (ohne ersichtliche Gründe) ungebildet, wird durch die Forderung »Das Land müsste aber deutlich mehr bei der Integration tun« die Verantwortung hier nicht primär bei den betroffenen Personen, sondern auf politischer Ebene gesehen. Es handelt sich also auch um eine anerken-

nend-verkennende Bewertung der Politik, der Bundesländer und in anderen Fällen einer Bewertung Deutschlands.

So wird das Ziel der Integration hinter der Verbesserung von Bildungsbedingungen auch in einem anderen Abschnitt sichtbar, in dem das Bundesland Rheinland Pfalz Anerkennung in Form eines Lobes erhält:

»In keinem anderen Bundesland sind schulische Leistungen nach einer vergleichenden Studie so wenig von sozialer Herkunft abhängig wie in Rheinland-Pfalz. Der am Mittwoch in Berlin veröffentlichte Bildungsmonitor 2018 der Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft (INSM) platziert Rheinland-Pfalz in der Kategorie Integration auf Platz 1.« (Ohne Autor*in, FOCUS 15.08.2018)

8.6 Eigenschaften und Erfahrungen als Bedingungen

Neben äußeren Bedingungen, also Regelungen, Gesetzen, Strukturen in Institutionen, Personal, Bewertungsmaßstäben, Anerkennungsprozeduren und weiteren, finden auch innere Bedingungen der betroffenen Personen selbst Raum im Diskurs. So werden auch Lernvoraussetzungen, die in (zugeschriebenen) Eigenschaften und Erlebnissen der beschriebenen Personen bestehen, thematisiert. Diese Bedingungen können ebenfalls als positiv oder negativ bewertet werden, als positiv oder negativ für den *Bildungserfolg*, worunter Verschiedenes verstanden werden kann und für die *Integration*, worunter, wie bereits gesagt wurde, ebenfalls Verschiedenes verstanden werden kann. Da hier die Bedingungen allerdings nicht außerhalb, sondern innerhalb der migrantisierten Personen verortet werden, funktionieren die Anerkennungsprozesse oder die Auswirkungen auf solche anders, als in den bisher in diesem Kapitel beschriebenen Mustern.

Die Bewertung findet hier meist verallgemeinernd anhand der Kategorien »mit Migrationshintergrund« oder »Flüchtlinge« statt. Im positiven Bereich findet sich die Kennzeichnung als »lernbegierig« bzw. »motiviert«. Hier wird die Bereitschaft und der Wunsch zu lernen anerkannt. Allerdings geschieht das nicht mit Verweis auf Erlebnisse mit einem Individuum oder auf repräsentative Studien, sondern generalisierend. Teilweise wird diese positive Bewertung folgenden negativen Bewertungen vorangestellt:

»Zwar seien Flüchtlingskinder sehr lernbegierig. ›Gleichzeitig sind Kinder und Jugendliche durch den Alltag auf Flucht nicht mehr gewohnt, einem regelmäßigen Schulalltag nachzukommen«, sagte er. Lehrer seien deshalb häufig überfordert. Schneider verlangt mehr Unterstützung durch die Schulsozialarbeit und eine engere Kooperation der Schulen mit Jugendhilfe und Beratungsstellen.« (Ohne Autor*in, FOCUS 19.11.2015)

Ebenso erfolgt eine solche Abfolge von positiv bewerteter Lernbereitschaft und negativ bewerteten anderen Fähigkeiten auch in einem SPIEGEL-Artikel. Hier allerdings, ohne dass die negativen Erfahrungen explizit mit Gründen wie den im vorigen Zitat erwähnten Umständen auf der Flucht verbunden werden. Beide Beispiele beziehen sich speziell auf geflüchtete Schüler*innen und nicht migrantisierte Personen im Allgemeinen:

»Ich bin optimistisch, dass mehr als vierzig Prozent der jugendlichen Flüchtlinge den Schulabschluss schaffen«, sagt Thomas Schuback, Abteilungsleiter der Ausbildungsvorbereitung an der Beruflichen Schule Eppendorf. [...] Besonders wichtig ist uns, dass alle Schülerinnen und Schüler eine Anschlussperspektive erhalten.«
 »Lernwillig« seien alle jugendlichen Flüchtlinge, so Schuback. Manche aber können nicht mal lesen und schreiben. Für sie gibt es an der H13-Schule eine Alphabetisierungsklasse.« (Wellershoff, SPIEGEL 04.03.2017)

In einem anderen Beispiel wird die hohe Motivation *Defiziten* in den Bildungsergebnissen gegenübergestellt, um Bildungsbedingungen – in diesem Fall mangelnde Durchlässigkeit des Bildungssystems – zu kritisieren. Dementsprechend werden migrantisierte Personen als motiviert anerkannt und die mangelnde Durchlässigkeit des Systems als Grund für *mangelnde Bildungserfolge* benannt. Die Gründe werden also im System und nicht im Individuum verortet:

»Auf mangelnde Motivation der Zuwandererkinder sind die Defizite nicht zurückzuführen, wie die Studie belegt. Sie sind im Durchschnitt sogar motivierter als gleichaltrige Kinder ohne ausländische Wurzeln, hieß es. »Die heutige PISA-Auswertung zeigt erneut: Das deutsche Bildungssystem ist sozial kaum durchlässig«, stellte Stumpp fest.« (Ohne Autor*in, FOCUS 19.03.2018)

Ein ähnliches Muster ergibt sich in einem SPIEGEL-Artikel, in dem zwar nicht die Motivation der Schüler:innen, aber die hohen »Bildungsziele« der Familien »mit Migrationshintergrund« für ihre Kinder betrachtet werden. Dass trotz dieser Ambitionen migrantisierte Schüler*innen weniger *Bildungserfolg* hätten, liege an »strukturelle[n] Ursachen« (Ohne Autor*in, SPIEGEL 19.12.2018). Es greift also der zu Beginn dieses Kapitels beschriebene Mechanismus, dass anhand der Thematisierung einschränkender Bedingungen bzw. in diesem Fall der Begründung mit strukturellen Gegebenheiten der Verkennung von Bildungsleistungen migrantisierter Schüler*innen entgegengewirkt wird.

In einem SPIEGEL-Artikel erfolgt die Anerkennung der Motivation mit dem Begriff »Aufstiegswillen« und in Gegenüberstellung zu nicht migrantisierten Personen:

»Eine ebenfalls am Montag veröffentlichte Befragung des Instituts für Demoskopie Allensbach zeigt, dass gerade Migranten einen besonders großen Aufstiegswillen haben. 60 Prozent der jungen Menschen mit Migrationshintergrund wollen im Leben mehr erreichen als ihre Eltern. Unter den Befragten ohne ausländische Wurzeln waren es nur 46 Prozent.« (Kramer, SPIEGEL 30.11.2015)

Der berufliche Aufstiegswillen kann an stärkere Bildungsmotivation geknüpft sein, aber auch an Motivation zu *aufstiegsrelevanten* Leistungen im Arbeitsumfeld ohne Bezug zu Bildung. Dies wird hier nicht explizit deutlich. Allerdings ist innerhalb eines Systems, in dem die Vergabe von Arbeitsplätzen zwar nicht vollständig meritokratisch, aber dennoch in Abhängigkeit von Bildungsabschlüssen und -bewertungen erfolgt, eine Verbindung zu höherer Bildungsmotivation naheliegend. Explizit wird dieses jedoch anhand von Umfrageergebnissen innerhalb eines anderen SPIEGEL ONLINE Artikels:

»Die Studie offenbart aber auch ein hohes Interesse an Bildung in Deutschland. Mit 46 Prozent strebt fast die Hälfte der Befragten noch einen Schulabschluss in Deutschland an – darunter also auch einige der 55 Prozent, die bereits einen höheren oder mittleren Abschluss in ihrem Herkunftsland erlangt haben.« (Diekmann, SPIEGEL 15.11.2016)

Während bei positiv bewerteten Hintergründen, Eigenschaften und Fähigkeiten nur ein einziger Punkt, der Lernwille/die Lernmotivation, benannt wird, finden sich bei negativ bewerteten verschiedene Aspekte. Es werden vor allem die Punkte Sprache, Trauma, Emotionen, fehlende Gewöhnung an Schule/Unterricht/Lernen und sich *in einer neuen Kultur zurechtfinden müssen*, als hemmende Lernvoraussetzungen migrantisierter und geflüchteter Schüler*innen benannt. Eine Ausnahme hierbei bildet Sprache, da sie unter dem Stichwort Mehrsprachigkeit auch als Chance verstanden werden kann. Hier gibt es verschiedene Bewertungsvorgänge im Diskurs und es scheint ein Wandel stattzufinden, bei dem sprachliche Vielfalt zunehmend als Möglichkeit und weniger als Einschränkung begriffen wird.

In diesem Beispiel werden Emotionen und körperliche Beschwerden mit den Gründen für diese in Verbindung gebracht. Die sprechende Person ist unsichtbar normalisiert und wird in dem Artikel als Abteilungsleiter der Ausbildungsvorbereitung an der Beruflichen Schule Eppendorf vorgestellt:

»Und dann gibt es die Phasen, in denen die Schüler nicht lernfähig sind. Schlafstörungen, Konzentrationsstörungen, Kopfschmerzen plagen sie; sie leiden an den Folgen von Krieg, Flucht, Verlust des Zuhauses. Schuback sagt: ›Ich habe Geschichten gehört, die mich nicht schlafen ließen.‹ Dann erzählt er, dass die Schüler lange Zeit freundlich lächelten, das sie auffallend angenehm seien, und erst, wenn sie Vertrauen gefasst hätten, erzählten sie, dass sie ihre Mutter vermissen und Angst

haben, sie nie mehr wiederzusehen. Bei vielen jungen Afghanen komme die Angst vor der Abschiebung hinzu: »Für den Schulbetrieb ist das eine Katastrophe.« (Weltershoff, SPIEGEL 04.03.2017)

Die Symptome werden nicht als einfach so gegebene Teile der Schüler*innen essentialisiert, sondern mit Erlebtem und aktuellen äußeren Bedingungen als Ursachen verknüpft. Äußere Bedingungen, welche die inneren Bedingungen, die den Lernprozess erschweren, hervorbringen, werden so sichtbar. So auch in diesem Fall:

»Manche haben noch nie eine Schule besucht, weil Krieg, Gewalt und Vertreibung in ihrer Heimat einen Unterricht unmöglich machten. Die Klassenlehrerin Marita Korte-Exner, eine zupackende Frau mit Kurzhaarfrisur und vielen Lachfalten, die sonst Geschichte und Erdkunde unterrichtet, fängt häufig ganz von vorn an, sie erklärt geduldig Wörter wie ›Stift‹, ›Heft‹ und ›Stuhl‹. Dann setzt sie sich zu den Kindern und übt das Alphabet, lässt sie ihr erstes A, M oder T malen. Die Verständigung ist kompliziert; wer nicht schreiben kann, weiß natürlich auch noch nicht, wie man ein Wörterbuch benutzt.« (Ohne Autor*in, SPIEGEL 20.02.2016)

Es wird beschrieben, wie der Lernprozess erschwert und Kommunikation eingeschränkt wird. Durch die Sichtbarkeit der Gründe werden unreflektierte Verurteilungen der Lernleistungen unwahrscheinlicher, als wenn diese verborgen wären. Gleichzeitig werden aber auch Probleme thematisiert und diese ausschließlich in den betroffenen Schüler*innen und ihren Erfahrungen verortet. Der Zustand vor der Migration, in diesen Fällen Flucht, wird kritisiert, aber die Rahmenbedingungen in Deutschland in diesem Kontext meist nicht.

Neben diesen Schilderungen von nachteiligen Lernvoraussetzungen in Verbindung mit bisherigen Erfahrungen finden sich defizitorientierte Darstellungen, die auf den Ist-Zustand fokussiert sind. Mit einem Blick auf den Aspekt Sprache verdeutlicht das dieses Beispiel:

»Besonders unter den Kindern von Zuwanderern gäbe es in der Bildung nach wie vor große Defizite. Die unzureichende Kenntnis der deutschen Sprache ist eines davon. »Kinder von Zuwandererfamilien können nur mit einer qualitativ guten Frühförderung im Bildungssystem gleichziehen«, sagt Lenzen gegenüber der ›Welt‹. Auch Alfred Gaffal, Präsident der Vereinigung der Bayrischen Wirtschaft (vbw), sieht das Problem vor allem in den mangelnden Deutschkenntnissen der Migrantenkinder. Daher befürwortet die vbw eine Vorschulpflicht.« (Ohne Autor*in, FOCUS 29.04.2017)

Hier geht es nicht um geflüchtete Kinder oder Kinder mit Migrationserfahrung, sondern um Kinder, die im Zuge der Migrationserfahrung ihrer Eltern mit Migration in Verbindung gebracht werden. Mit der Formulierung, es gebe »in der Bildung

nach wie vor große Defizite« könnte auch Kritik am Bildungssystem geübt werden, anstatt an migrantisierten Personen. Aber die Formulierung der folgenden Sätze rückt die Aussage in eine Perspektive, aus der migrantisierte Personen primär defizitorientiert betrachtet werden. Es wird durch die Aussage kein Weg zu Verständnis für unterschiedliche Sprachkenntnisse geebnet. Es ist jedoch durch die Zitate nicht ersichtlich, in welche größeren Zusammenhänge die Aussagen der zitierten Personen eingebettet waren. Es handelt sich um die EN-Linie des Trilemmas, da eine spezifische Gruppe »Kinder[...] von Zuwanderern« als etwas gesehen wird (als »unzureichende Kenntnisse der deutschen Sprache« besitzend) und benannt wird, was aus Sicht der Sprechenden nötig sei, um diesen wahrgenommenen *Mangel* auszugleichen (Frühförderung, Vorschulpflicht), damit Teilhabe an der Norm ermöglicht wird (»im Bildungssystem gleichziehen«).

Ebenfalls defizitorientiert und auf Sprache ausgerichtet ist der folgende Ausschnitt aus FOCUS ONLINE, bei dem jedoch nicht direkt auch eine Veränderung von Bedingungen gefordert wird. Der Unterschied ist hier, dass allgemein von »Kinder[n]« gesprochen wird, also eine individuelle Betrachtung der Sprachkenntnisse ohne gleichzeitige Migrantisierung vorgenommen wird:

»Rund 4.600 Kinder, die derzeit die Grundschulen im Kreis Recklinghausen besuchen, hatten bei den Einschulungsuntersuchungen eine ausgeprägte sprachliche Entwicklungsverzögerung. Damit haben 25 % der Einschulungskinder Probleme, dem deutschsprachigen Schulunterricht folgen zu können. 15 % der Kinder zeigen auch in anderen, nicht sprachlichen Bereichen, einen ausgeprägten Entwicklungsrückstand.« (Ohne Autor*in, FOCUS 12.10.2017)

Statt der defizitären Beschreibung migrantisierter Kinder wird im Anschluss an diese gesamtgesellschaftlich orientierte Aussage explizit herausgestellt:

»Dabei handelt es sich nicht nur um Kinder aus zugewanderten Familien, in denen die Kinder nicht ausreichend Deutsch lernen können. Denn es ist nicht vorrangig die Familiensprache, die einen Einfluss auf die Entwicklung und auf den schulischen Werdegang der Kinder hat. Vielmehr hängt es davon ab, welchen Bildungsstand die Eltern haben und wie sehr sie sich darum kümmern können, dass ihre Kinder gefördert werden.« (ebd.)

Hier werden also sozio-ökonomische Bedingungen angesprochen und diese Faktoren werden nicht mit Migration(szuschreibungen) vermischt. Es wird ein Defizit benannt, aber durch die Erwähnung der Abhängigkeit vom Bildungsstand der Eltern, wird die Verantwortung dafür nicht den betroffenen Kindern zugeschrieben. Mit der Erwähnung, »sich darum kümmern können«, also einer Formulierung des Könnens und nicht des Willens, wird auch der Einfluss der Eltern auf die Kinder im

Rahmen von einschränkenden Bedingungen gesehen (wobei auch eine Lesart möglich wäre, bei der *das Können* auf Fähigkeiten bezogen wäre). Das beschriebene Problem wird zumindest im Ansatz in systemischen Zusammenhängen betrachtet, die Möglichkeiten, Einschränkungen/Erschwernisse und weitere Einflussnahmen beinhalten.

Ein besonderer Artikelausschnitt ist einer, in dem innere Voraussetzungen von Jugendlichen mit Migrations- und bzw. oder Fluchterfahrung, mit besonderem Blick auf Vulnerabilität betrachtet werden.

»Wenn Jugendliche migrieren, stehen sie vor besonderen Herausforderungen. Sie sind als Heranwachsende sehr verletzlich, da sich ihre Identitätsentwicklung unter den erschwerten Bedingungen von Flucht und/oder Migration sowie häufig ohne die Herkunftsfamilie entwickeln muss. Dr. Christine Bär hat in ihrer Doktorarbeit untersucht, wie es Jugendlichen auch unter diesen schwierigen Voraussetzungen gelingt, das deutsche Bildungssystem erfolgreich zu absolvieren. Häufig wird in diesen Fällen jedoch übersehen, dass die Heranwachsenden unter schweren Traumatisierungen leiden, die Schulen und Behörden verborgen bleiben. Den Bildungserfolg können die Jugendlichen nur unter größten Anstrengungen und unter permanentem Übergehen von Trauer und anderen wichtigen psychosozialen Bedürfnissen erreichen. Hilfsangebote für geflüchtete Jugendliche sind von großer Bedeutung, um ihnen die Aufnahme in der deutschen Gesellschaft zu erleichtern und keine ›verlorene Generation‹ zu riskieren.« (Ohne Autor*in, FOCUS 03.07.2018)

Die Ausrichtung des Blicks auf Vulnerabilität wird durch die Ausdrücke »sehr verletzlich«, »schwierigen Voraussetzungen«, »schweren Traumatisierungen« ersichtlich. Diese wird aber nicht einfach als bestehendes Defizit der Jugendlichen betrachtet, sondern als Teil schwieriger, durch Erfahrungen begründeter Bedingungen, die Bildungsprozesse erschweren können. Es findet eine, potenziell empowernde, da diejenigen, auf die es zutrifft, in ihrem Leid sehende, Verallgemeinerung statt. Diese Verallgemeinerung könnte aber auch *Andersheit* konstituieren, in dem mit einer Dichotomie gearbeitet wird. Jugendliche mit Flucht-/Migrationserfahrung werden als traumatisiert beschrieben, nicht-migrantisierte Jugendliche nicht. Anstatt einer individuellen Betrachtung, wer welches Leid erfahren hat, wird mit Kategorien gearbeitet, die strukturelle Benachteiligungen sichtbar, aber individuell ausgerichtete Bedürfnisse übergehen kann. Die Beschreibung der spezifischen Verletzlichkeit der beschriebenen Gruppe (Jugendliche mit Migrations-/Fluchterfahrungen) ermöglicht aber, deren Erschwernisse in Lernprozessen zu sehen. Der Satz »Den Bildungserfolg können die Jugendlichen nur unter größten Anstrengungen und unter permanentem Übergehen von Trauer und anderen wichtigen psychosozialen Bedürfnissen erreichen«, zeigt, welche besonderen Anstrengungen nötig sind, um trotz dieser Voraussetzungen *Bildungserfolg* zu erreichen. Dies ermöglicht die

Anerkennung der Bildungsleistung im Angesicht der psychisch-biographischen Voraussetzungen. Allerdings wird dies auch nicht als eindeutig nur positiv zu bewertender Prozess markiert. Mit der Formulierung »permanentem Übergehen von Trauer und anderen wichtigen psychosozialen Bedürfnissen« wird der Preis aufgezeigt, der für Bildung bezahlt wird. Während Bildung im Diskurs größtenteils positiv für Gesellschaft und sich bildende Personen selbst betrachtet wird, erscheint hier ein indirektes Fragezeichen. In der Aussage steckt ein Entweder-oder. Die große Anstrengung, die für »Bildungserfolg« notwendig sei, könne oft nur unter Vernachlässigung dessen geschehen, was für einen auf psychischer Ebene wichtig sei. Bildung und Selbstfürsorge stehen hier in einem Konkurrenzverhältnis. Während die Verwendung des Wortes »Bildungserfolg« die Norm von Bildung als etwas Erstrebenswerten bestätigt wird, wird sie gleichzeitig durch den Verweis auf die in diesen Fällen bestehenden psychischen Bedürfnisse und deren De-Priorisierung durch den Fokus auf Bildung hinterfragt. Die daraus resultierende Forderung ist aber keine Abwendung von Bildung und Hinwendung zu eigenen psychischen Bedürfnissen. Es findet kein Appell an die betroffenen Personen statt. Stattdessen wird angesichts der beschriebenen Voraussetzungen die Bedeutung von Hilfsangeboten betont. Somit bietet der Abschnitt auf der einen Seite einen Blick auf (eingeschränkte, aber vorhandene) Selbstwirksamkeit für Betroffene, wenn aufgezeigt wird, dass Erfolge (nur) unter großen Anstrengungen möglich sind. Auf der anderen Seite ist die Notwendigkeit geeigneter äußerer Rahmenbedingungen im Blick. Was den Zweck angeht, wird allerdings trotz des Hinweises auf psychische Bedürfnisse nicht mit dem Wohlergehen der betroffenen Personen, sondern innerhalb von Integrationslogik argumentiert: »um ihnen die Aufnahme in der deutschen Gesellschaft zu erleichtern und keine ›verlorene Generation‹ zu riskieren.« (Ohne Autor*in, FOCUS 03.07.2018)

8.7 Migrantisierte Personen als Bildungsbedingung

Bisher ging es um die Bildungsbedingungen für Menschen, die migrantisiert werden. Aber im Diskurs werden mit Migration und Flucht verbundene Personen auch *als Bildungsbedingung* betrachtet. Dies gilt sowohl in Bezug aufeinander, als auch hinsichtlich unsichtbar normalisierter Personen. Im Zentrum dieses Diskursbereichs steht die Diskussion zu Quoten in Schulklassen. Es werden (zugeschrieben) vorteilhafte und nachteilhafte Konstellationen in Schulklassen besprochen und sich für oder gegen feste Prozentanteile ausgesprochen. Als Begründung werden Sprache, »Leistungsabfall und Integrationsprobleme« angeführt. Die Aussagen lassen sich danach unterscheiden, wessen *Benachteiligung* betrachtet wird, also ob es um alle (als Individuen oder als Gruppenzugehörige), um migrantisierte Personen und deren *Integration* oder um unsichtbar normalisierte Personen geht.

So wird in einem FOCUS ONLINE Artikel (mit Video) von 2017 mit der Überschrift »Bundesbildungsministerin warnt vor Klassen mit zu hohem Migrantenanteil – Video« (Ohne Autor*in, FOCUS 23.04.2017) geschrieben:

»Bundesbildungsministerin Johanna Wanka appelliert an die Bundesländer, für eine erfolgreiche Integration in Schulklassen den Migrantenanteil zu begrenzen. Dem FOCUS sagte Wanka, der Anteil von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund müsse möglichst ausgewogen sein. [Leerzeile] »Es sollte keine Klassen geben, in denen der hohe Migrantenanteil dazu führt, dass die Schüler untereinander vorwiegend in ihrer Muttersprache sprechen und damit eine Integration erschwert wird.« Eine feste Quote lehnt die Bildungsministerin jedoch ab.« (ebd.)

Sprechende Instanz ist eine Politikerin, damalige Bundesbildungsministerin Johanna Wanka. Migrantisierte Schüler*innen werden (je nach Anteil an der Gesamtschüler*innenzahl) als Bildungsbedingung für einander gesehen. Hierbei geht es um Sprache als Faktor und Integration als Ziel, das durch einen hohen prozentualen Anteil »erschwert« werde. Dies knüpft an die Diskussion an, ob geflüchtete Schüler*innen in separaten Klassen besser gefördert oder benachteiligt seien und ob eine Beschulung in einer Regelschule Vor- oder Nachteile habe. Hier wird nun nicht mehr über das Entweder-oder der gemeinsamen Beschulung, sondern über die Zusammensetzung, wenn Beschulung im Regelschulsystem der Fall ist, gesprochen. Zudem geht es nicht spezifisch um geflüchtete Schüler*innen, sondern um ein ausgeglichenes Verhältnis von »Kindern mit und ohne Migrationshintergrund«. Dabei wird der Migrationshintergrund mit einer anderen »Muttersprache« bzw. Erstsprache als der deutschen Sprache und einer Kommunikation in dieser gleichgesetzt.

Nur einen Tag später, also noch innerhalb derselben Debatte, wird unter der Überschrift »Maximal 35 Prozent Migranten in Schulklassen gefordert« ausgeführt:

»Schulklassen mit einem Migrantenanteil von mehr als 35 Prozent führen nach Einschätzung des Deutschen Philologenverbandes zu Leistungsabfall und Integrationsproblemen.« (Ohne Autor*in, FOCUS 24.04.2017)

Auch ein Jahr später ist die Verteilung noch Thema und dabei wird die Relevanz für das Lernen von »alle[n] Kinder[n]« betont, wie diese Überschrift zeigt: »Kita-Leiterin: Damit alle Kinder gut lernen können, darf nur die Hälfte Migranten sein« (Ohne Autor*in, FOCUS 04.04.2018).

Auch bei SPIEGEL ONLINE wird diese Debatte aufgegriffen. Hier wird sie jedoch kritisch betrachtet, indem eine detaillierte Auseinandersetzung mit zugrunde liegenden Studien stattfindet:

»Wenn viele Flüchtlinge in einer Klasse sind, sinkt die Leistung – das behauptet der Chef des Gymnasiallehrerverbandes. Doch die Studien, auf die er sich beruft, zeigen: So stimmt das nicht. Die wichtigsten Fakten im Überblick.« (Kramer, SPIEGEL 16.10.2015)

Es wird von Aussagen über die negativen Auswirkungen von bestimmten Prozentanteilen »von Kindern nicht deutscher Muttersprache« berichtet, mit Blick auf angenommene Nachteile für »deutschstämmige Schüler« (Kramer, SPIEGEL 16.10.2015). Anschließend wird die Quelle, auf die sich die Aussagen beziehen, differenziert betrachtet, um diese zu kontextualisieren:

»Schaut man in die Studien, auf die Meidinger sich nach eigener Aussage bezieht, ist es etwas komplizierter. Die Bildungsforscherin Petra Stanat hatte in ihrer Untersuchung Pisa-Daten für Hauptschulen aus dem Jahr 2000 ausgewertet. Sie kommt zu dem Ergebnis: Bei einem Migrantenanteil von 40 Prozent und mehr sinken zwar die Leistungen der ganzen Klasse – allerdings hat das vor allem mit dem niedrigen Berufsstatus und Bildungsstand vieler Zuwandererfamilien zu tun. Die Nachteile scheinen jeweils »nicht spezifisch an den Migrantenanteil gekoppelt zu sein.« (Kramer, SPIEGEL 16.10.2015)

Hier wird die Vermischung von sozio-ökonomischen Kategorien und Migrantisierungen dekonstruiert und so der vermeintliche negative Effekt von Migrationsverbindungen gelöst. Zudem wird auf positive Tendenzen verwiesen. Aufgrund von höherem Ehrgeiz würden an Schulen mit mehr migrantisierten Personen höhere Abschlüsse angestrebt werden (Kramer, SPIEGEL 16.10.2015). Sowohl in der positiven als auch in der negativen Bewertung von bestimmten Anteilen migrantisierter Schüler*innen zeigt sich mitunter eine Nutzenorientierung (siehe Kapitel zur finanziellen Nützlichkeit). In der Diskussion zu Quoten geht es nicht um die Anerkennung von migrantisierten Personen als gebildet, sondern als hemmend oder förderlich für die Bildung von anderen migrantisierten oder unsichtbar normalisierten oder allen Schüler*innen der jeweiligen Klasse.

8.8 Zwischenfazit

Wer wie von wem als gebildet und was als Bildung anerkannt wird, hängt mit der Darstellung von Bildungsbedingungen ebenso wie mit dargestellten und durch den Diskurs hervorgebrachten Anerkennungsbedingungen zusammen. Die Thematisierung von Bildungsbedingungen ist ein Teil von Anerkennungsbedingungen, da die Sichtbarkeit von Schwierigkeiten, Einschränkungen, Förderungen, Möglichkeiten und anderem beeinflusst, wie Resultate gesehen werden. Zudem können

Darstellungen von Bedingungen auch selbst Anerkennungs-/Verkennungsprozesse sein oder beinhalten. Diejenigen, die als für die Bedingungen verantwortlich dastehen, werden bewertet.

Es finden sowohl äußere als auch innere, in den Personen selbst verortete Bedingungen Erwähnung. Bei letzteren besteht das Risiko der Verallgemeinerung und Essentialisierung. Andersherum können bei ausschließlich individueller Betrachtung kategorienspezifische Differenzen übersehen werden. Wichtig ist jedoch, dass keine dichotomen Auf- und Abwertungsdynamiken reproduziert werden, wie es in manchen der untersuchten Artikel der Fall ist.

Die Maßstäbe, nach denen Bildungsbedingungen bemessen werden, sagen etwas über Bildungsziele aus: Was Bildung ist, welche Bildung erreicht werden soll, für wen Bildung sein soll, wer davon profitieren soll, ob Bildung ein Selbstzweck und/oder für was Bildung wertvoll ist. Die Ziel- und Idealvorstellungen, die den Bewertungen von Bedingungen zugrunde liegen, unterscheiden sich stark. Bildungsbedingungen werden teils nach ihrem Wert für *Integration* bewertet, teils bedürfnisorientiert und nach weiteren Kriterien. Die Frage, die dahinter steht, ist die nach dem Zweck von Bildung. Aus Bildungsbedingungen und den Maßstäben, an denen Bildungsbedingungen gemessen werden, lässt sich ableiten, ob es um das Wohl der sich Bildenden, der sich Bilden-Sollenden, der gesamten Gesellschaft, migrantisierter Personen, der Dominanzgesellschaft oder auch um wirtschaftliche Interessen von Unternehmen geht.

Die Sichtbarkeit von Bildungsbedingungen beeinflusst Anerkennungsprozesse. Differenzierte, ausgewogene Berichterstattung zu allen Aspekten – seien sie positiv, negativ oder neutral bewertet – von Bildungsbedingungen ist notwendig, um differenzierte Anerkennungsprozesse zu ermöglichen: Je differenzierter über Bildungsbedingungen berichtet wird, desto differenzierter können bildungsbezogene gesellschaftliche Anerkennungsprozesse stattfinden. Insbesondere das Sprechen über Rassismus kann das Ausgangsbild verändern, auf welchem Anerkennungsprozesse aufbauen.

Multiperspektivität ist hierbei essenziell, da die Beurteilung von Bedingungen aus verschiedenen Positionen heraus deutlich unterschiedlich ausfallen kann.

