

Annäherung an ein Forschungsfeld: Migration und Bildung

Im Forschungsfeld Migration und Bildung nehmen quantitative Schulleistungsuntersuchungen einen breiten Raum ein. Insbesondere die Aufregung um die ersten PISA-Befunde hat dazu geführt, dass unter dem Stichwort „Migration und Bildung“ vornehmlich solche Schulleistungsuntersuchungen assoziiert werden, die die Bildungsbe(nach)teiligung von „Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ statistisch belegen und nach Gründen für diesen Befund suchen. Der nachfolgende Überblick über das Forschungsfeld Migration und Bildung nimmt deshalb an den Ergebnissen und zugehörigen Begründungsdiskursen zur Bildungsbe(nach)teiligung seinen Ausgangspunkt (1.). Die vorgelegte Zusammenschau der Befunde und Einschätzungen zu den Erklärungsansätzen verdeutlicht aber vor allem deren Begrenztheit und zeigt deren Zusammenspiel als bislang weitgehend ungeklärt. Ebenso deutlich wird der Bedarf einer stärkeren Verantwortungsübernahme für die Schlechterstellung ‚migrationsanderer‘ Jugendlicher durch die Mehrheitsgesellschaft insgesamt und die Institution Schule im Besonderen, die sich z.B. in schulischen Entwicklungsmaßnahmen ausdrücken könnte. Als grundsätzliches Problem im Bildungsbenachteiligungsdiskurs erweist sich vor allem, dass in ihm eine Defizitorientierung auf ‚migrationsandere‘ Jugendliche und ihre Familien prominent wiederholt wird, um deren Überwindung sich andere Forschungsperspektiven im Themenfeld von Migration und Bildung seit vielen Jahren bemühen.¹

Der Blick auf qualitative Migrationsforschungsarbeiten mit Bildungsbezug (2.) offenbart dabei deutlich, dass ein zentrales Spezifikum der Lebenslage migrationsanderer Jugendlicher die Schwierigkeit darstellt, im Rahmen der Mehrheitsgesellschaft anerkennbare Subjektpositionen hervorzubringen und zu formulieren. Damit erweist sich weniger die „kulturelle Differenz“ der Jugendlichen – der im Bil-

1 Darin zeigt sich auch die Distanz, vielleicht sogar Ignoranz, des Bildungsbenachteiligungsdiskurs zu migrationswissenschaftlichen ebenso wie bildungstheoretischen Diskussionen und Erkenntnissen, die in den nachfolgenden Kapiteln vorgestellt werden.

dungsbenachteiligungsdiskurs eine prominente Erklärungskraft zugesprochen wird – als wichtiger Untersuchungsgegenstand, sondern vielmehr die mit der angenommenen Differenz verbundenen Zuschreibungen und Diskriminierungen. Der Blick auf qualitative Bildungsforschung mit Migrationsbezug (3.) weist zudem darauf hin, dass eine Beschäftigung mit der Lebenssituation migrationsanderer Jugendlicher durchaus gelungene Bildungsprozesse auszuweisen erlaubt, wenn eine individualisiertere Perspektive eingenommen und Bildung nicht allein auf die Überprüfung von formalen schulischen „Kompetenzen“ reduziert wird. Insofern dient die Vorstellung beider letztgenannter Perspektiven vor allem dazu, mein eigenes Forschungsvorhaben im Schnittpunkt von qualitativer Migrationsforschung mit Bildungsbezug und qualitativer Bildungsforschung mit Migrationsbezug zu verorten. Dem Bildungsbenachteiligungsdiskurs sind diese Überlegungen lediglich insofern verpflichtet, als sie die Frage nach der Benachteiligung migrationsanderer Jugendlicher als Frage nach den Prozessen ihrer Subjektkonstitution im Allgemeinen und der Bedeutung von Zuschreibungen für diese Prozesse im Besonderen wendet.

ERGEBNISSE UND BEGRÜNDUNGSDISKURSE ZUR BILDUNGSBE(NACH)TEILIGUNG VON „JUGENDLICHEN MIT MIGRATIONSHINTERGRUND“

Bereits in der Einleitung war deutlich geworden, dass diese Arbeit ihren Ausgangspunkt an einer prominent diskutierten Frage empirischer Bildungsforschung nimmt. Insbesondere die international vergleichenden quantitativen Schulleistungsuntersuchungen wie PISA (Baumert et al. 2001, Prenzel et al. 2005a, Prenzel 2008), TIMMS (Baumert et al. 2000) und IGLU (Bos et al. 2004) hatten die Frage wieder nachdrücklich aufgeworfen, wie die statistisch virulente Schlechterstellung von sogenannten „Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ im deutschen Bildungssystem wissenschaftlich erklärt und auf der Grundlage tragfähiger Erklärungsansätze ggf. auch bildungspolitisch und -praktisch abgebaut werden kann.

Während sich die zentralen Befunde zu einem deskriptiv und oberflächlich betrachtet recht einheitlichen Bild zusammenfügen, das zunächst (1.) in seinen Umrissen skizziert werden soll, lässt sich eine solche Kohärenz hinsichtlich der Erklärungsansätze zur Bildungsbe(nach)teiligung gerade nicht konstatieren. Heike Diefenbach (2007) legt aber einen umfassenden Systematisierungsversuch von Erklärungsansätzen der quantitativen Bildungsforschung zur Situation von „Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien“ (ebd.) vor, dem ich mich nachfolgend eingehender zuwenden werde (2.), insbesondere weil er die begrenzte Tragfähigkeit prominenter Erklärungsmuster verdeutlicht. Vor dem Hintergrund dieser Auseinandersetzung wird die im Rahmen der vorliegenden Arbeit zentrale *qualitative* Frage als begrenzter aber wichtiger Beitrag zu einer solchen Debatte um die

Bildungsbeteiligung von Kindern und Jugendlichen im deutschen Bildungssystem zu verstehen gegeben (3.). Diese interessiert sich für die subjektive Bedeutung von Ansprachen und Wahrnehmungen bestimmter Jugendlicher als ‚fremde Andere‘.

Zentrale Befunde der Schlechterstellung einzelner Schülergruppen

Trotz der hohen Aufmerksamkeit, den Befunde der Schlechterstellung von sogenannten „SchülerInnen mit Migrationshintergrund“ im deutschen Bildungssystem bisher erhalten haben, kann die statistische Datenlage eigentlich nur als „unvollständig“ (Diefenbach 2007: 75) bzw. „mangelhaft“ (a.a.O: 76) beschrieben werden.² Das liegt vor allem daran, dass in den amtlichen Statistiken die Umstellung auf die Erhebung des Indikators „Migrationshintergrund“³ und damit eine Abkehr von der Unterscheidung nach formaler Staatsangehörigkeit („Deutsche“ vs. „Ausländer“) erst ab 2005 stattgefunden hat (vgl. Statistisches Bundesamt 2006). Dadurch liegen zum einen umfangreiche Datensätze der Bildungsstatistik (Vollerhebungen) vor, die lange die Staatsangehörigkeitsunterscheidung zugrunde legten, und zum anderen solchen der neueren Schulleistungsuntersuchungen (Stichprobenhebungen), die mit dem Kriterium Migrationshintergrund arbeiten. Solche Datensätze sind nur bedingt verein- und vergleichbar. Gleichzeitig scheint die Berücksichtigung des Indikators „Migrationshintergrund“ in Bildungszusammenhängen aktuell geradezu unumgänglich. So gibt beispielsweise der vorletzte nationale Bildungsbericht von 2006⁴ nicht nur in einem eigenständigen Kapitel Auskunft über die „Bedeutung der Migration für das Bildungswesen“ (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006: 137, nachfolgend BB) und entwirft Zuwanderung dabei als Chance und Aufgabe der deutschen Gesellschaft (vgl. ebd.). Auch operiert der Bericht nahezu durchgängig mit der neueren Unterscheidung von „Menschen mit Migrationshintergrund“ (diese wiederum differenziert nach formalen Statusunterschieden in „Ausländer“, „(Spät-)Aussiedler“, „Eingebürgerte“, „Deutsche nach Ius-

- 2 So steht gemäß Diefenbach bislang sowohl eine Überprüfung der verschiedenen Erklärungsansätze zur Bildungsbe(nach)teiligung von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien anhand eines *einzig*en umfassenden Datensatzes (vgl. dies. 2007: 144) ebenso aus, wie eine Sammlung von Längsschnittdaten zur Bildungsbeteiligung von SchülerInnen, die Merkmale wie den Migrationsstatus der Familie(n) berücksichtigen (a.a.O: 143).
- 3 In den Schulleistungsuntersuchungen wird das Geburtsland der Schülerinnen und Schüler und ihrer Eltern erhoben, so dass sich die Jugendlichen danach unterscheiden lassen, ob sie in der 1. oder 2. Generation Zugewanderte darstellen und zusätzlich nach der Anzahl der im Ausland geborenen Elternteile (vgl. zur Übersicht: Walter 2009: 152).
- 4 Der Bildungsbericht wurde vom Konsortium für Bildungsberichterstattung erstellt und wird der Einfachheit im Folgenden zitiert als: BB 2006.

Soli-Regelung“ oder „Deutsche mit einseitigem Migrationshintergrund“) – in Abgrenzung von „Menschen ohne Migrationshintergrund“ (die die Gruppe deutscher StaatsbürgerInnen umfasst, deren beider Eltern bereits ebenfalls deutsche StaatsbürgerInnen waren) (BB 2006: 139ff., kritisch zu dieser neuen Unterscheidungspraxis: Mecheril/Rigelsky 2007: 61). Zur Begründung für die Abkehr vom so genannten „Ausländerkonzept“, das in der bundesdeutschen Migrationsforschung schon seit den 1990er Jahre kritisch hinterfragt wurde (vgl. exemplarisch: Gogolin 2002: 265, auch Herwartz-Emden 2008), heißt es im Bildungsbericht von 2006 (vgl. auch Baumert/Schümer 2001: 340):

„Bis in die jüngste Vergangenheit wurde in den amtlichen Statistiken die Zuwanderung über das an der Staatsangehörigkeit orientierte „Ausländerkonzept“ erhoben. Spätestens seit den international vergleichenden Schulleistungsstudien IGLU und PISA hat sich auch in Deutschland die Erkenntnis durchgesetzt, dass mit dem Ausländerkonzept der *Charakter* und die *Größenordnung* der mit der Zuwanderung verbundenen Aufgaben für Bildungspolitik und pädagogische Praxis *nicht angemessen abgebildet* werden können“ (BB 2006: 139, Hervorh. NR).

Die neue Unterscheidung zollt damit nicht nur einer veränderten Staatsangehörigkeitsgesetzgebung Tribut, sondern auch dem Umstand, dass Migrationsphänomene nicht mehr als Randphänomene diskutierbar sind, weil sich die Bevölkerungszusammensetzung in Deutschland, insbesondere im Hinblick auf die jüngere Generation, deutlich zugunsten der „Menschen mit Migrationshintergrund“ verändert habe.⁵ Gerade weil die Größenordnung derjenigen Gruppe, die unter dem Sammelbegriff „Menschen mit Migrationshintergrund“ zusammengefasst wird, deutlich umfangreicher ist, als diejenige, die man formal-juristisch als „Ausländer“ kategorisierte, lässt sich bislang nur ein vorläufiges Bild der statistisch ermittelbaren Benachteiligung von SchülerInnen unter Berücksichtigung des Indikators „Migrationshintergrund“ zeichnen. Gleichwohl bestätigen diese Erhebungen wiederum die anhand der Bildungsstatistiken belegbare Schlechterstellung von sogenannten „ausländischen Schülerinnen und Schülern“:⁶ So werden SchülerInnen, die den Indika-

-
- 5 Demgegenüber widmet der Bildungsbericht von 2008 der Migrationsthematik kein eigenständiges Kapitel mehr, sondern hier erhalten Migrations-, Sozialschichts- und Geschlechterzugehörigkeit als relevante Differenzlinien gleichermaßen Aufmerksamkeit, ohne dass eine von ihnen besonders herausgestellt würde (vgl. Klieme et al. 2008: 11f., auch 36ff.).
 - 6 Bei der Betrachtung der Bildungsstatistiken und des Sozioökonomischen Panels (SOEP) (vgl. Nauck/ Diefenbach 1997: 290ff., Diefenbach 2002: 21ff., Diefenbach 2007: 56ff.) ergibt sich grob ein ähnliches Bild: „Aus Abbildung 11 ist deutlich erkennbar, dass Jugendliche aus Migrantenfamilien mehr als doppelt so häufig wie deutsche Jugendliche einen Hauptschulabschluss erwerben: 57,9% aller von Jugendlichen aus Migrantenfami-

tor „Migrationshintergrund“ angeben,⁷ vornehmlich und deutlich häufiger als solche, die diesen Indikator statistisch nicht aufweisen, an Hauptschulen und deutlich seltener an Gymnasien unterrichtet (vgl. exemplarisch: Baumert/Schümer 2001: 372ff., auch BB 2006: 151ff.). Insbesondere die PISA-Untersuchungen bescheinigen diesen SchülerInnen aber auch gravierende Kompetenzunterschiede in Bezug auf ihre Kompetenzen im Lesen, in der Mathematik und den Naturwissenschaften (vgl. Baumert/Schümer 2001: 375ff., Ramm et al. 2005: 280ff.). Durch die Feststellung dieser Kompetenzunterschiede erscheinen allerdings ihre durchschnittlich geringeren Bildungschancen weitestgehend als (meritokratisch) gerechtfertigt. Gleichzeitig betonen die PISA-Untersuchungen den engen Konnex des Bildungsniveaus, also der Kombination aus erreichter Schulform und Kompetenztestung für die untersuchten 15-jährigen, mit der sozialen Lage ihrer Familien (vgl. zusammenfassend: Baumert/Schümer 2001: 393, Ramm et al. 2005: 296).⁸ Der Bildungsbe-

lien und 26,9% aller von deutschen Jugendlichen vor der Vollendung des 25. Lebensjahres erworbenen Schulabschlüsse sind Hauptschulabschlüsse. Die Mittlere Reife erwerben fast doppelt so viele deutsche Jugendliche (40,3%) wie Jugendliche aus Migrantenfamilien (23,9%), und ein Abitur machen deutsche Jugendliche zweieinhalbmal häufiger als Jugendliche aus Migrantenfamilien“ (Diefenbach 2002: 32f.).

- 7 Im Unterschied zu den Bildungsstatistiken sind die Auskünfte zum Migrationshintergrund in den Schulleistungsuntersuchungen *Selbstauskünfte* der Schüler und Schülerinnen bzw. ihrer Eltern. D.h. in diesen Erhebungen weist statistisch lediglich derjenige oder diejenige einen „Migrationshintergrund“ auf, der oder die dieses auch angibt. Diese Spitzfindigkeit ist insofern wichtig, als sie etwas über die Logik der Identifizierung von Merkmalen selbst verrät, die im Folgenden noch wiederholt wichtig gemacht werden wird. Ohne die Definition eines Merkmals als Merkmal kann es nicht zum Merkmal werden – wie die Verschiebung der Terminologie hin zum „Migrationshintergrund“ deutlich zeigt.
- 8 Gerade die erste PISA-Studie hatte diesen Zusammenhang – im internationalen Vergleich mit anderen OECD-Ländern – besonders hervorgehoben: „Während in Deutschland die Kopplung von sozialer Lage der Herkunftsfamilie und dem Kompetenzerwerb der nachwachsenden Generation ungewöhnlich straff ist, gelingt es in anderen Staaten ganz unterschiedlicher geographischer Lage und kultureller Tradition, trotz ähnlicher Sozialstruktur der Bevölkerung, die Auswirkungen der sozialen Herkunft zu begrenzen. Dies ist in der Regel auf eine erfolgreichere Förderung von Kindern und Jugendlichen aus sozial schwächeren Familien zurückzuführen“ (Baumert/Schümer 2001: 393). In der nachfolgenden PISA-Studie heißt es deutlich verhaltener: „Wie die Analysen gezeigt haben, geht etwa ein Drittel des Zusammenhangs von Sprachgebrauch und Kompetenzniveau tatsächlich auf diese unterschiedliche Ressourcenausstattung zurück“ (Ramm et al. 2005: 296). Gleichzeitig hebt diese PISA-Studie den Sprachgebrauch der „Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ als zentrales Kriterium ihrer Bildungsbeteiligungschancen hervor –

richt ergänzt diesen Befund noch durch das vergleichsweise höhere Risiko für solche Jugendlichen, die den Indikator „Migrationshintergrund“ aufweisen, ohne Schulabschluss ihre Schullaufbahn zu beenden sowie ihre deutlich geringere „Einmündungswahrscheinlichkeit“ (BB 2006: 156) für einen Ausbildungsplatz – selbst bei *gleicher Fachleistung* (vgl. ebd.). Im Ergebnis weisen diese Jugendlichen folglich insgesamt nicht nur weniger qualifizierte und qualifizierende Bildungsabschlüsse auf, sondern auch eine erhöhte Erwerbslosigkeitsquote (vgl. a.a.O.: 153ff.), wobei den Jungen durchschnittlich ein etwas geringerer Bildungserfolg als den Mädchen bescheinigt wird (vgl. BB 2006: 146f., auch Diefenbach 2007: 73, 76, Sachverständigenkommission 6. Familienbericht 2000: 178, nachfolgend FB).⁹

Neben den Kompetenzunterschieden und der sozialen Lage der Familien, die als hemmende Faktoren für Bildungserfolg angeführt werden, benennen einzelne Untersuchungen also auch weitere Benachteiligungseffekte, die sich nicht (allein) aus Leistungsdifferenzen erklären lassen. Solche Mechanismen einer mehr oder minder konkreten Bildungsbenachteiligung lassen sich als Formen der Diskriminierung gegenüber „Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ verstehen. So konnte bspw. in der IGLU-Studie (Bos et al. 2004) im Hinblick auf die Grundschule relativ konkret herausgearbeitet werden, dass Lehrerempfehlungen ebenso wie Leistungsbewertungen auch bei gleicher „kognitiver Grundfähigkeit“ und „motivationalen Persönlichkeitsmerkmalen“ der Kinder für diejenigen mit dem Indikator „Migrationshintergrund“ durchschnittlich schlechter ausfallen (vgl. Bos et al. 2004: 211f., 219, 223f.).¹⁰ Damit legen die Forscher nahe, dass unterschiedliche Beurteilungen

damit wird die (Deutsch-)Sprachfokussierung, die bereits die erste PISA-Studie insbesondere hinsichtlich ihrer (Förder-)Empfehlungen ausgezeichnet hatte, noch verstärkt.

- 9 Spezifische Effekte der Herkunftsnationalität (der Eltern) werden zwar immer wieder konstatiert, fallen aber je nach Berücksichtigung unterschiedlicher „Nationalitätengruppen“ nicht einheitlich aus und könnten wohl nur auf der Basis einer umfangreichen Erhebung wie dem Mikrozensus 2005 getroffen werden, der allerdings kaum Aussagen zur Bildungsbeteiligung zulässt. Das Sozioökonomische Panel (SOEP) berücksichtigt z.B. lediglich die Nationalitäten von Menschen, die aus der Türkei, Griechenland, Ex-Jugoslawien, Spanien und Italien migriert sind, die PISA-Studien unterscheiden hingegen die Herkunftsnationalitäten gemäß der Migration aus der ehemaligen Sowjetunion, der Türkei, aus Polen, dem ehemaligen Jugoslawien, aus Italien und sonstige Staaten. Jugendliche mit türkischem und italienischen Migrationshintergrund bzw. mit türkischer und italienischer Nationalstaatszugehörigkeit werden allerdings am häufigsten als „Problemgruppe“ hinsichtlich ihres Bildungsniveaus statistisch identifiziert (vgl. exemplarisch: Diefenbach 2002: 29, Diefenbach 2007: 106, Walter 2009: 160ff., FB 2000: 178).
- 10 So heißt es in der IGLU-Studie von 2004: „Ohne Berücksichtigung weiterer Einflussfaktoren ist, verglichen mit Kindern, die eine Hauptschulempfehlung erhalten haben und deren Eltern beide im Ausland geboren wurden, die Chance eines Kindes, dessen Eltern

und Benotungen in den Übergangsempfehlungen der Lehrkräfte in Klassenstufe Vier für die Sekundarstufe gewissermaßen kulminieren.

Diese Befunde, die eine Benachteiligung auch bei *gleichen* Grundvoraussetzungen der SchülerInnen feststellen, eröffnen eine komplexere Frageperspektive darauf, wie die Benachteiligung so genannter „Jugendlicher mit Migrationshintergrund“ erklärt werden kann, ohne dass „dem Migrationshintergrund“ selbst bereits eine alleinige Erklärungskraft für die Bildungsbeteiligungsunterschiede von SchülerInnen im deutschen Bildungssystem zugesprochen wird. Gleichzeitig wird die Diskussion durchaus von Erklärungsmustern dominiert, die die Schlechterstellung der „Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ auf Eigenschaften oder konkrete Versäumnisse der Jugendlichen bzw. ihrer Familien zurückführt – insbesondere auf die Sprachfähigkeit und -beherrschung der deutschen Sprache (vgl. exemplarisch: Baumert/Schümer 2001: 378f., Ramm et al. 2005: 283, 285f., differenzierter: Walter 2009: 165f.). Der nachfolgende Überblick hilft dabei, in systematischer Hinsicht die verschiedenen Stoßrichtungen von Erklärungen für die Bildungsbenachteiligung zu verdeutlichen und gleichzeitig ihre empirische Relevanz zu diskutieren.

Erklärungsmuster der Schlechterstellung von „Jugendlichen mit Migrationshintergrund“

Heike Diefenbach trägt in ihrer Studie „Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde“ (2007) relativ umfangreiche Daten zur Bildungssituation der sie interessierenden SchülerInnen zusammen. Deshalb erhebt ihre Arbeit den Anspruch, eine aktuelle und systematische Zusammenfassung des quantitativen Forschungsstandes zu präsentieren (vgl. Diefenbach 2007: 11). Diese systematische Aufarbeitung erstreckt sich über bildungsstatistische und surveybasierte Daten hinaus auch auf die „potentiellen Erklärungen für die schulischen Nachteile von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien“ (a.a.O.: 12), denen nun die Aufmerksamkeit gilt.

Diefenbach unterscheidet die Erklärungsansätze zunächst grundlegend nach ihrem Fokus (vgl. Diefenbach 2007: 87): So fokussiert sich ein Teil der Ansätze maßgeblich auf die *Besonderheiten der Jugendlichen und ihrer Familien* (a.) zur Erklärung ihrer Schlechterstellung in der Schule. Demgegenüber fokussierten ande-

beide in Deutschland geboren wurden, eine Realschulempfehlung zu bekommen 2,73mal so hoch. Die Chance für eine Gymnasialempfehlung ist 4,69mal so hoch. Selbst unter Kontrolle von Sozialschicht [...] und Lesekompetenz, d.h. wenn man nur Kinder gleicher sozialer Herkunft und Lesekompetenz miteinander vergleicht, blieben die Kinder, deren Eltern in Deutschland geboren wurden, im Vorteil – ihre Chancen auf eine Realschulempfehlung ist auch dann noch 1,73mal so hoch, die auf eine Gymnasialempfehlung 1,66mal so hoch“ (Bos et al. 2004: 211f.).

re Ansätze stärker auf die *Institution Schule* (b.), um Erklärungen für die Schlechterstellung der Jugendlichen bereitzustellen. In gewisser Weise ist damit in beiden Perspektiven ein grundlegender Unterschied bereits eingeschrieben: Erstere neigen eher dazu direkt bezogen auf die „Merkmale“ von Personen zu argumentieren, während letztere eher mit den Effekten der *Interpretation* solcher „Merkmale“ durch die beteiligten Akteure innerhalb von Institutionen selbst argumentieren – aus diesem Grund sind letztere auch eher einer diskriminierungssensiblen Betrachtungsweise zugeneigt.¹¹

Diese beiden grundsätzlich unterschiedenen Erklärungsstränge zu familienspezifischen oder schulischen Bedingungen differenziert Diefenbach weiter aus, so dass sich folgendes Schema ergibt:

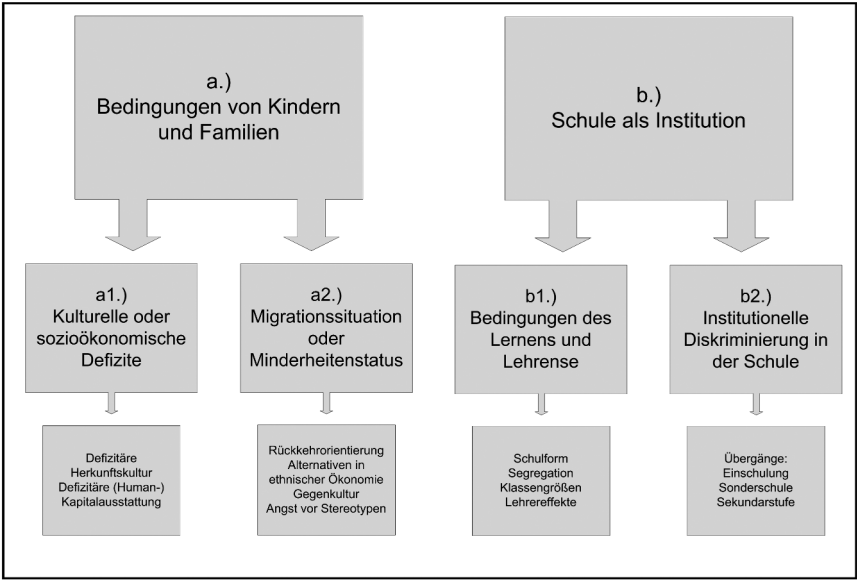


Abb. 1: Systematik der Erklärungsansätze zur Bildungsbenachteiligung, angelehnt an Diefenbach (2007: 88)

Differenziert man die Erklärungsansätze, die sich auf Merkmale der Jugendlichen oder ihrer Familien fokussieren (a.), weiter aus, so lassen sich Diefenbach zufolge bei diesen Ansätzen solche unterscheiden, die (a1.) von sozioökonomischen oder kulturellen Defiziten der Familien ausgehen und (a2.) solche, die Besonderheiten der Migrationssituation oder des Minderheitenstatus berücksichtigen. Auch im Hinblick auf die Erklärungsansätze, die sich auf Besonderheiten der Institution Schule

11 Diefenbach erwähnt diesen Unterschied zwar selbst (vgl. a.a.O.: 87, 142), bezieht ihn aber nicht systematisch in ihre Unterscheidung der Erklärungsansätze mit ein.

konzentrieren (b.), unterscheidet Diefenbach zwischen solchen Ansätze, die eher auf die spezifischen Bedingungen des Lernens und Lehrens reflektieren (b1.) von Ansätzen zur institutionellen Diskriminierung (b2.). Daraus ergibt sich dann das vorgestellte Gesamtbild zu den Erklärungsansätzen der Bildungsbe(nach)teiligung von „Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien“. In diesem Gesamtbild folgt allerdings nur noch ein kleiner – wenn auch prominenter – Teil dem simplen, assimilationstheoretisch unterlegten Gedanken, je mehr sich die Jugendlichen und ihre Familien an die Normen, Werte und Gepflogenheiten der Aufnahmegesellschaft anpassen, umso (bildungs-)erfolgreicher könnten sie sein, nämlich nur ein Teil der Erklärungsansätze in a1.).

Allerdings ist hinsichtlich dieser Zusammenstellung von Erklärungsansätzen zu berücksichtigen, dass darin auch Erklärungsmodelle aus anderen Ländern, speziell den USA, einbezogen wurden. Die damit verbundene Erweiterung und Diversifizierung der Erklärungsmuster führt so in die deutschsprachige Diskussion absichtlich auch Erklärungsmodelle ein, die bislang im deutschsprachigen Raum kaum rezipiert wurden (vgl. a.a.O.: 87, 115ff.). So wird im deutschsprachigen Raum vor allem solchen Erklärungsansätzen Beachtung geschenkt, die auf eine defizitäre familiäre Sozialisation der Kinder und Jugendlichen verweisen (vgl. Stojanov 2010).

Erklärungen (a1.), die „kulturspezifische“ oder sozioökonomische Defizite der Familien und ihrer Kinder zur Erklärung heranziehen, gehen grundsätzlich von einer mangelnden Passung zwischen Schul- und Familienkultur aus. Wo sie herkunftskulturell argumentieren, werden Defizite wie ein autoritärer Erziehungsstil, mangelnde Einsicht in die Notwendigkeit eines regelmäßigen Schulbesuches, die Verhinderung der Selbstständigkeit bei den Kindern oder deren Verhaltensprobleme konstatiert (vgl. a.a.O.: 91) und als Erklärungen für die Schlechterstellung angeführt. Nicht nur gelten viele dieser häufig aus den 1970er und 1980er Jahren stammenden Erklärungsmodelle mittlerweile durch empirische Forschung als widerlegt (vgl. ebd.). Auch kommt Diefenbach angesichts ihrer eigenen statistischen Überprüfung¹² dieser Ansätze zu dem Schluss,

„dass sowohl eine inhaltlich-theoretische als auch eine empirische Auseinandersetzung mit der Erklärung der Nachteile von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien gegenüber deutschen Kindern hinsichtlich ihrer Bildungsbeteiligung und ihres Bildungserfolgs durch eine defizitäre Herkunftskultur zeigt, wie unzureichend diese Erklärung ist“ (a.a.O.: 98).

Wo sozioökonomisch argumentiert wird, gehen die Annahmen davon aus, die interessierende Personengruppe ließe sich nahezu vollständig einer defizitären Unter-

12 Eine solche statistische Prüfung führt Diefenbach anhand von geeigneten Datensätzen, in diesem Fall dem Integrationssurvey des Bundesinstituts für Bevölkerungsforschung (BIB), durch, indem sie gemäß der Erklärungsansätze, Indikatoren bestimmt und Hypothesen bildet, die dann einer quantitativen Validierung unterzogen werden.

schichtskultur zuordnen, worauf mehrheitlich humankapitaltheoretische Argumentationen aufrufen. Hier werden nicht „herkunftskulturelle Werte und Normen“ sondern die geringeren Investitionen der Familien in Erziehung und Ausbildung sowie die mangelnde Akkumulation von (Human-)Kapitalien in den Familien für die vergleichsweise schlechtere durchschnittliche Bildungssituation verantwortlich gemacht. Diefenbachs Prüfung des humankapitaltheoretischen Erklärungsansatzes spricht den damit verbundenen Erklärungen grundsätzlich „einige Erklärungskraft“ (a.a.O.: 106) zu. Allerdings zeige weniger die pekuniäre Ausstattung als vielmehr die erreichten Schulabschlüsse der Eltern sowie die Geschwisteranzahl signifikante statistische Effekte auf die (wahrscheinlich) erreichten Bildungsabschlüsse der Kinder (vgl. ebd.). Unterreflektiert bleibe in humankapitaltheoretischen Überlegungen zumeist auch der Umstand, dass die Aufnahmegesellschaft die Definitionsmacht darüber besitze, welches akkumulierte Humankapital in Migrantenfamilien anerkennungsfähig und folglich in ihr überhaupt nutzbar sei (vgl. a.a.O.: 102f.). So insistiert Diefenbach darauf,

„dass sie [humankapitaltheoretische Erklärungsansätze] keinesfalls den Anspruch erheben können, die hierfür [für die Erklärung der Bildungsbe(nach)teiligung] relevante – geschweige denn die allein entscheidende – Größe zu sein“ (a.a.O.: 108, Anmerkungen NR).

Ähnlich sieht es Diefenbach zufolge auch im Hinblick auf Erklärungsansätze aus, die die Migrationssituation oder den Minderheitenstatus selbst als relevante Größe zur Erklärung der Schlechterstellung heranziehen (a2.). Hierzu zählen Ansätze, die von der Annahme ausgehen, die geringeren Bildungserfolge seien ein Ausdruck von rationalen Erwägungen der Eltern und ihrer Kinder, wie z.B. die Annahme, dass eine familiäre Rückkehrorientierung die Bildungsentscheidungen in Deutschland relativiere. Diefenbach kann in ihrer Prüfung dieser Hypothese keinen statistischen Zusammenhang zwischen den geäußerten Rückkehrabsichten der Eltern und den besuchten Schulformen der Kinder feststellen, weshalb sie dieser Annahme wenig Plausibilität zubilligt (vgl. a.a.O.: 111). Auch für die Annahme, die Schuwahlentscheidungen der Eltern stellten eine realistische Anpassung an die gesellschaftlichen Verhältnisse in der Aufnahmegesellschaft dar, weil eine Berufstätigkeit als ungelernte/r Arbeiter/in – bevorzugt in Zweigen so genannter „ethnischer Ökonomie“ – für Angehörige aus Migrantenfamilien am realistischsten und am einträglichsten scheint, findet Diefenbach zwar eine „indirekte Bestätigung“ (a.a.O.: 113). Aus meiner Sicht erweisen sich die statistischen Belege für diese Annahme aber als hochgradig vage. Etwas positiver hingegen fällt Diefenbachs – und auch meine – Einschätzung hinsichtlich des kulturökologischen Erklärungsansatzes des US-Amerikaner Ogbu aus, der die Schlechterstellung einiger ethnischer Gruppen als Ausdruck einer minderheitsspezifischen Gegenkultur deutet (vgl. a.a.O.: 115ff.). Diese Gegenkultur werde als identitärer Selbstschutz von Minorisierten entwickelt, deren Handlungsstrategien sich mit schulischem Erfolg gerade nicht vereinbaren

lasse (vgl. ebd.). Diese Unvereinbarkeit ergibt sich daraus, dass schulischer Erfolg von den SchülerInnen gleichgesetzt werde mit „to ,act white“ (Fordham & Ogbu 1986: 181, zitiert nach Diefenbach 2007: 116). Diefenbach hält als abschließende Einschätzung dieses Ansatzes fest:

„Obwohl die kulturökologische Erklärung plausibel klingt und in den USA viele Anhänger hat, spricht die empirische Forschung gegen die Erklärung, dies aber nur dann, wenn man die Erklärung nicht einzuschränken bereit ist. Ogbu selbst hat sie eingeschränkt [insbesondere auf „conquered, colonized or enslaved“ minorities] und als eine Variante unter verschiedenen Varianten der Reaktion auf das spezifische Verhältnis zwischen Schwarzafrikanern und der Mehrheitsgesellschaft der Weißen identifiziert. Entsprechend kann sie die Nachteile von schwarzen Schülern gegenüber weißen Schülern in den USA zwar sicher nicht allein erklären, aber als eine Erklärung unter anderen bleibt sie relevant“ (Diefenbach 2007:199f., Anmerkungen NR).

Als letzten dieser akteursrational orientierten Erklärungsansätze führt Diefenbach einen sozialpsychologischen Ansatz aus den USA an, der Schulversagen von „schwarzen Schülern“ als Reaktion auf die Bedrohung durch negative Stereotype bezogen auf das intellektuelle Leistungsvermögen und die Persönlichkeitsmerkmale dieser SchülerInnen interpretiert (vgl. a.a.O.: 121). So argumentiert der Sozialpsychologe Steele, aufgrund des negativen Images von „schwarzen Schülern“ würden der Rückzug und das Versagen ebendieser SchülerInnen zur sich selbst erfüllenden Prophezeiung:

„Weil schwarze Schüler Angst davor haben, im schulischen Bereich stereotyp betrachtet und behandelt zu werden, zeigen sie emotionale Reaktionen, die dazu führen, dass sie das Stereotyp bestätigen. Wichtig ist hierbei, dass Steele in seiner Erklärung auf die Annahme verzichtet, dass schwarze Schüler das Stereotyp verinnerlichen ... [d]amit unterscheidet er sich in einem zentralen Punkt von älteren Arbeiten zur Vorurteilsforschung (z.B. Allport 1954 ...)“ (Diefenbach 2007: 121).

Diefenbach bewertet diesen Erklärungsansatz als relativ überzeugend und durch empirische Forschungen und Befunde gestützt (vgl. a.a.O.: 122). Allerdings geht sie davon aus, dass in Deutschland keine so starke Stereotypisierung vorliege, es aber umso mehr eine *interessante empirische Frage* sei, „ob Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien ein Stereotyp über die eigene Gruppe hinsichtlich ihrer intellektuellen Fähigkeiten oder ihres Willens zum schulischen Erfolg wahrnehmen oder nicht“ (a.a.O.:122).

Als grundsätzlich relevante und empirisch haltbare Erklärungen hinsichtlich der Schlechterstellung von „Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien“ im deutschen Bildungssystem, die sich auf Merkmale der Jugendlichen oder ihrer Familien fokussieren (a.), wurden so lediglich drei der vorgestellten Ansätze qualifiziert: der humankapitaltheoretische Ansatz, der kulturökologische Ansatz und der sozialpsy-

chologische Vorurteilsansatz. Wobei anzumerken ist, dass alle drei in aufsteigendem Maße auf spezifische Bedingungen innerhalb der Aufnahmegesellschaft zurückverweisen bzw. zurückverwiesen sind. Deshalb erscheint es im deutschsprachigen Raum mehr als überfällig, die Aufmerksamkeit im Bildungsbe(nach)teiligungsdiskurs auch auf die Institution Schule auszuweiten, die als maßgebliche Institution der Aufnahmegesellschaft zur Distribution von Bildungschancen und -abschlüssen fungiert.

Wie bereits erwähnt, differenziert Diefenbach Erklärungsansätze, die sich auf Besonderheiten der Institution Schule konzentrieren (b.), weiter aus in solche Ansätze, die eher auf einzelne institutionelle Bedingungen des Schulbesuchs reflektieren (b1.) in Abgrenzung zu Ansätzen die Mechanismen institutioneller Diskriminierung untersuchen (b2.). Erklärungen, die auf die institutionellen Bedingungen des Lehrens und Lernens in der Schule reflektieren (b1.), legten ihren Fokus stärker auf Kontextmerkmale der Schule oder der Klassen oder auf Merkmale des Lehrpersonals selbst. Zu diesen Erklärungsansätzen zählt Diefenbach einen, der die frühe Selektivität des deutschen Schulsystems und die damit verbundene Beschulung in und Zuweisung zu unterschiedlichen Schulformen als Benachteiligungsmoment anführt. Gemäß diesem Erklärungsansatz sei im differenzierten Schulsystem angesichts des engen Zusammenhangs zwischen besuchtem Schultypus und erreichtem Schulabschluss¹³ eine Privilegierung bestimmter Schüler gegenüber anderen bereits angelegt (vgl. a.a.O.: 123). Diefenbach überprüft selbst diesen konstatierten Zusammenhang zwischen Bildungsbeteiligung, also dem besuchten Schultyp, und Bildungserfolg, anhand des erreichten Schulabschlusses. Dazu vergleicht sie die Absolventenzahlen „ausländischer Schüler“ auf Integrierten Gesamtschulen im Vergleich zu „deutschen“. Sie stellt dabei vor allem fest, dass erstere im Verhältnis zu letzteren durchschnittlich weniger qualifizierte und qualifizierende Bildungsabschlüsse erreichen (vgl. a.a.O.: 129). Gleichzeitig stellt sie aber auch heraus, dass die Integrierte Gesamtschule für „ausländische Schüler“ insofern eine Chance darstelle, als sie dort deutlich höhere Bildungsabschlüsse als auf Sekundarschulen mit einem Bildungsgang ebenso wie weniger Abgänge ohne Schulabschluss erreichen können (vgl. a.a.O.: 126, 129). Insofern fällt Diefenbachs Bewertung dieses Erklärungsansatzes eher positiv aus.

Als weiteren relevanten Erklärungsansatz führt sie Annahmen an, die den jeweiligen Bildungserfolg der SchülerInnen auf die Zusammensetzung der Schülerschaft zurückführen. Angesichts der widersprüchlichen Befunde einzelner Studien zeichnet Diefenbach dabei allerdings ein etwas unklares Bild: So wird in der PISA-E-Studie 2000 nahe gelegt, dass ein über 20%-iger Anteil von „Schülern mit Migrationshintergrund“, deren Umgangssprache in der Familie nicht Deutsch sei, die durchschnittlichen Leseleistungen an der Schule negativ beeinflusse (vgl. Prenzel et al. 2005b: 256ff.). Dem stehen in begrenztem Maße die Befunde von Esser (1990)

13 Dieser Zusammenhang wird bspw. im Bildungsbericht von 2003 herausgestellt (vgl. Avenarius et al. 2003: 179/180).

entgegen, der keine statistisch relevanten Effekte zwischen der ethnischen Konzentration in einem Wohnviertel und den Schulkarrieren der Kinder finden konnte (vgl. Esser 1990: 141f.). Diefenbach legt angesichts der insgesamt wenigen empirischen Untersuchungen in diesem Bereich nahe:

„de[n] Zusammenhang zwischen der ethnischen Zusammensetzung einer Schülerschaft oder allgemein der ethnischen Konzentration im Umfeld von ausländischen Schülern und ihrem Schulerfolg nicht ohne Weiteres als Kausalzusammenhang zu interpretieren“ (Diefenbach 2007: 131).

Auch hinsichtlich der Zusammensetzung der Lehrerschaft, die als weitere Erklärung angeführt werden kann, gelte es, „Ethnizität“ oder „ethnischen Zugehörigkeit“ als möglicher Weise relevante Einflussgröße zu berücksichtigen (vgl. a.a.O.: 131). Problematisch an dieser Erklärung sei nach Diefenbachs Einschätzung allerdings, dass es in Deutschland nicht nur wenige Lehrkräfte mit Migrationshintergrund gäbe, sondern zu diesem Erklärungsansatz bislang in Deutschland überhaupt keine Untersuchungen vorlägen (vgl. a.a.O.: 131f.). Untersuchungen aus dem anglo-amerikanischen Sprachraum hätten allerdings gezeigt, „dass schwarze Schüler von weißen Lehrern schlechter beurteilt und behandelt werden als weiße Schüler“ (a.a.O.: 133) – auch wenn nicht allein ‚race‘, sondern auch die soziale Herkunft von Lehrkräften hierfür eine Rolle zu spielen scheint (vgl. dazu: Alexander et al. 1987: 674). Auch wenn für den deutschen Kontext weitgehend ungeklärt sei, ob bzw. in welchem Maße eine schlechtere Behandlung von „schwarzen Schülern“ durch „weiße Lehrer“ für die durchschnittlich schlechteren Schulleistungen dieser Schüler verantwortlich gemacht werden könne, müsse auch diesseits des Atlantik mit der Möglichkeit bewusster oder unbewusster rassistischer Diskriminierung durchaus gerechnet werden (vgl. Diefenbach 2007: 134).

Erklärungen, die von der Möglichkeit einer institutionellen Diskriminierung ausgehen (b2.) und diese nachzuvollziehen und zu untersuchen trachten, sind ebenso in Deutschland bisher ein Novum. Die Prominenz der bislang einzigen Studie von Mechthild Gomolla und Frank-Olaf Radtke (2007, orig. 2002) zur institutionellen Diskriminierung erklärt sich für Diefenbach aber auch aus ihren „bemerkenswert[en]“ Befunden (Diefenbach 2007: 137). Gomollas und Radtkes Studie unterscheidet sich von den bisher vorgestellten Erklärungsansätzen und Studien, die einzelne institutionelle Bedingungen des Lehrens und Lernens in der Schule anführen, vor allem dahingehend, dass sie über die genannten Einzel-Aspekte in einer eher bildungssoziologischen Perspektive hinausgeht und die Institution in ihrer *organisatorischen Eigenlogik* betrachtet (vgl. Gomolla/Radtke 2007: 27, 81).¹⁴ Diefenbach

14 Im Kapitel zu Diskriminierung erfolgt eine eigenständige und ausführlichere Darstellung von und Auseinandersetzung mit der Studie von Gomolla und Radtke zur institutionellen Diskriminierung.

hebt hervor, dass gerade diese über den einzelnen Akteur hinausgehende Perspektive die *Institutionalisierung* von Mechanismen der Diskriminierung verstehbar mache. So werde sichtbar, wie „Migrantenkinder“ paradoxer Weise oft in fördernder Absicht besonders und damit in ihrem Schulerfolg gefährdet würden (vgl. Diefenbach 2007: 136ff.). Im Rahmen dieser Untersuchung werde erkennbar, dass die Schule ihre Selektionsfunktion relativ flexibel an konkreten eigenen Organisationsinteressen, wie z.B. ihrer Bestandserhaltung, auszurichten weiß. Und ebenso, wie sie dazu ebenso flexibel auf die Interpretationsressource „Ethnizität“ Bezug nimmt. Damit könne das institutionelle Handeln selbst als wesentliche Erklärung für die Schlechterstellung bestimmter SchülerInnen betrachtet werden (vgl. a.a.O.: 136). Angesichts einer fehlenden Einschränkung oder Kritik dieses Erklärungsansatzes, billigt Diefenbach dieser Perspektive institutioneller Diskriminierung offenbar eine hohe Relevanz zu. Auch ordnet sie eigenständig den Überlegungen von Gomolla und Radtke zur institutionellen Diskriminierung – die bspw. selbst auf die Umdeutung von Sprach- in generelle Lernprobleme bei „Migrantenkindern“ aufmerksam gemacht hatten (vgl. exemplarisch Gomolla/Radtke 2007: 203ff.) – einen anderen, partikulareren Erklärungsansatz zu. Dieser führt die Deutsch-Sprachkenntnisse bzw. -beherrschung der SchülerInnen als Erklärung für ihre Benachteiligung an. Entgegen der durch die PISA-Ergebnisse nahe gelegten Interpretation (vgl. Baumert/Schümer 2001: 378f., Ramm et al. 2005: 283, 285f.), die defizitären Deutsch-Sprachkenntnisse von „Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ seien auf eine fehlende Deutsch-Sprachpraxis in den Familien oder gar auf deren „mangelnde Integration“ (Diefenbach 2007: 139) zurückzuführen, hält Diefenbach eher sachlich fest:

„Entweder lernen Kinder aus und in Migrantenfamilien also ein Deutsch, das demjenigen, das in der Schule benutzt und erwartet wird, nicht entspricht, oder sie lernen Deutsch nicht in ausreichendem Maß (was auf das selbe hinausläuft, sofern es nicht als dasselbe gelten kann)“ (a.a.O.: 139f.).

Angesichts fehlender Studien zu diesem Themenbereich in Deutschland verweist Diefenbach auf eine niederländische Studie, die zeigen konnte, dass die bloße Aufforderung an die Eltern, zu Hause Niederländisch mit den Kindern zu sprechen, keine signifikanten Effekte auf die Niederländisch-Sprachfähigkeit des jeweiligen Kindes zeigte, sondern vielmehr den Zusammenhang zwischen Privat-Sprache und Schul-Sprache gleichermaßen unangemessen simplifiziere und überhöhe (vgl. a.a.O.: 140).¹⁵ Vor diesem Hintergrund kommt Diefenbach zu der Einschätzung,

15 Zu einer ähnlichen Einschätzung kommen für den deutschsprachigen Raum auch Gogolin, Neumann und Roth (2003) in ihrer qualitativen Untersuchung: „Das Deutsch, das die Kinder in der Schule verstehen und gebrauchen lernen müssen, hat die eigenen Gesetzmäßigkeiten einer formalisierten Fachsprache“ (Gogolin et al. 2003: 51).

dass weniger die Eltern als die Schule als Institution in dieser Hinsicht gefragt wären, wenn sie abschließend sagt:

„Für die Erklärung der schulischen Nachteile von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien durch mangelnde Deutschkenntnisse spricht also wenig mehr als die hohe Plausibilität des Zusammenhangs zwischen Sprachkenntnissen und Schulerfolg. Aus der alleinigen Konzentration auf Deutsch- statt auf Sprachkenntnisse resultiert, dass Fragen nach den Aufgaben der Schule im Zusammenhang mit der Vermittlung von Sprachkompetenzen außen vor bleiben“ (a.a.O.: 141).

Damit wird den Erklärungsansätzen (b.), die die Institution Schule bzw. einzelne ihrer Kontextbedingungen deutlich in die Verantwortung für die Schlechterstellung von „Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ nehmen, insgesamt eine – insbesondere durch Forschung in Deutschland weiter zu erkundende – Relevanz zugesprochen: Weniger nicht schuladäquate Deutschsprachkenntnisse sondern eher direkte oder institutionell abgesicherte Diskriminierungen durch Schulpersonal erweisen sich Diefenbach zufolge als die überzeugendsten Erklärungsansätze im Hinblick auf den Beitrag der Institution Schule zur Bildungsbe(nach)teiligung ihrer SchülerInnen „mit Migrationshintergrund“. Insgesamt zeigt Diefenbachs Systematisierungsversuch nicht nur weiteren Forschungsbedarf auf, sondern legt eher eine Relativierung der Annahme nahe, die insbesondere die defizitorientierten Erklärungsansätze zu leiten scheint; nämlich dass zwischen bestimmten Merkmalen und schulisch messbaren Leistungen ein direkter Zusammenhang bestehe (vgl. a.a.O.: 142). Gleichwohl hält Diefenbach fest, dass

„sich die verschiedenen Erklärungen in den meisten Fällen nicht gegenseitig ausschließen, sondern jeweils verschiedene Faktoren ins Zentrum der Betrachtung rücken, die möglicherweise kumulativ zu den Nachteilen führen, die Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien gegenüber deutschen Kindern bezüglich ihrer Bildungsbeteiligung und ihres Bildungserfolgs haben“ (Diefenbach 2007: 142).

Erkenntnisse und Forschungsbedarf zur Bildungsbeteiligung

Die eingehende Beschäftigung mit dem bundesdeutschen Bildungsbe(nach)teilungsdiskurs und seinen (präferierten und weniger präferierten) Erklärungsangeboten lässt vor allem eines deutlich hervortreten: Eine Perspektive, die die Dynamik zwischen der Institution Schule, ihren Angestellten und ihrer Klientel ausblendet, steht in der Gefahr, wichtige Einflussfaktoren zur Erklärung der Bildungsbe(nach)teiligung von sogenannten „Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ zu übersehen. Obwohl Diefenbach selbst die Erklärungsansätze nebeneinander stellt und damit eher als zwei alternative Zugänge einführt, legt insbesondere die Studie zur institutionellen Diskriminierung nahe, das vielfach konstatierte

„Passungsproblem“ zwischen Institution und Klientel nicht einseitig der Klientel anzulasten. Allerdings würde eine Bearbeitung dieses „Passungsproblems“ von schulischer Seite eine institutionelle Veränderungsbereitschaft voraussetzen, zu der Marianne Krüger-Potratz (2000) einmal zynisch bemerkte:

„Würden die ‚ausländischen Schüler und Schülerinnen‘ für die Eingliederungs- und Fördermaßnahmen gedacht sind, von einem Tag auf den anderen fortbleiben und die Maßnahmen eingestellt werden, so würde dies die Schule als Institution – auch nach mehr als dreißig Jahren Integration ‚ausländischer‘ Schülerinnen und Schüler – in ihrer Funktionsfähigkeit nicht beeinträchtigen, im Gegenteil: Sie könnte nun tatsächlich wieder ‚störungsfrei‘ arbeiten“ (Krüger-Potratz 2000: 380).

Vor dem Hintergrund dieser bisherigen Überlegungen scheint es mir für die Zukunft aussichtsreicher, innerhalb des Bildungsbenachteiligungsdiskurses zu einer Ausweitung der Perspektive(n) zu gelangen. In einer Perspektive, die das Zusammenspiel zwischen familiären und schulischen Bedingungen stärker betont und die Distributionsfunktion der Schule zunehmend als von bislang weitgehend unhinterfragten machtvollen Normalitätsvorstellungen geprägte zu begreifen lernt, kann auch das Bildungsbe(nach)teiligungsphänomen anders beschrieben werden: Dann erscheint die Schule als Institution mit gesellschaftlicher Distributionsfunktion, in der bestimmte soziale Merkmale in der Regel gerade nicht wertfrei oder neutral wahrgenommen und verwaltet werden, was seinen Ausdruck durchaus auch in Bildungsabschlüssen finden kann. Die folgende Graphik versucht diese Überlegungen in eine Neuordnung der Erklärungsansätze zu übersetzen.

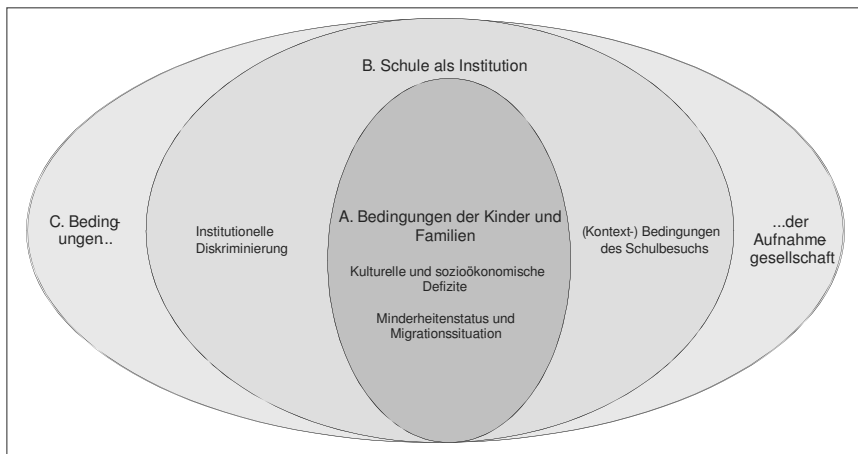


Abb. 2: Neuordnung der Erklärungsansätze zur Bildungsbenachteiligung

Diese veränderte Anordnung soll helfen, die Dynamik zwischen Klientel, Institution und Gesellschaft als eine sichtbar zu machen, in der den gegenseitigen Erwartungserwartungen, Zuschreibungen und Interpretationen von „Merkmalen“ eine relativ gewichtige Rolle und dementsprechend auch eine höhere wissenschaftliche Aufmerksamkeit zukommen müsste. Sie legt auch nahe, dass eine solche Umstellung des Verhältnisses der Ansätze zueinander die Analyse des gesellschaftlichen Kontextes explizit mit einbeziehen müsste; in diesem Fall die besonderen Bedingungen *des Aufnahmelandes und Nationalstaates Deutschland*, mit seinen juristischen, administrativen, kulturellen und diskursiven Besonderheiten, also nicht allein solche die direkt das Bildungssystem betreffen. Insbesondere durch ihre mehrfache Ausblendung von gesellschaftlichen und schulischen Rahmenbedingungen des Aufwachsens steht die Diskussion zur Bildungsbe(nach)teiligung so in der Gefahr, defizitorientierte und verkennend-bevormundende Betrachtungsweisen auf einen Teil ihrer schulischen Klientel zu verfestigen. Dabei neigt sie auch zu einer Wiederholung von Betrachtungsweisen, die der, in der aktuellen Migrationsforschung zunehmend diskreditierten, „Ausländerforschung“ zugerechnet werden müssen.¹⁶

Als zentrale Herausforderung für den Bildungsbenachteiligungsdiskurs ergibt sich damit aus meiner Sicht vor allem, sich der an der Graphik verdeutlichten *Dynamik* in empirischer Einstellung überhaupt annähern zu können. Vermutlich wären dafür nicht allein zusätzliche Vollerhebungen und umfangreichere Datensätze hilfreich (vgl. Diefenbach 2007: 143f.), sondern auch erziehungswissenschaftliche Untersuchungen zu Schule und Bildung, die das vorwiegend quantitative und output-orientierte Forschungsvorgehen in der Bildungsforschung um ein *qualitatives* ergänzen. Zwar versteht sich die vorliegende Arbeit selbst nur bedingt als Beitrag zum Bildungsbenachteiligungsdiskurs um „Jugendliche mit Migrationshintergrund“, vor allem weil die Frage nach dem formalen Bildungsweg und -erfolg der betrachteten Jugendlichen in ihr eine sehr begrenzte Aufmerksamkeit erhält. Sie ist ihm aber insofern auch verpflichtet, als sie sich mit möglichen Bildungsprozessen in der Migrationsgesellschaft eingehend in qualitativer Einstellung auseinandersetzt. Während der Bildungsbe(nach)teiligungsdiskurs aber einer Defizitperspektive auf die ‚Migrationsanderen‘ in weiten Teilen verhaftet bleibt, versuche ich mit meiner Verortung im Schnittfeld von qualitativer Migrationsforschung mit Bildungsbezug und qualitativer Bildungsforschung mit Migrationsbezug eine Perspektive zu entwickeln, die die konkreten Differenz- und Zugehörigkeitserfahrungen der Ju-

16 Zur Kritik von Migrationsforschenden an kurzschlüssigen Interpretationen der Bildungsbeteiligungsdaten, die vielfach „Herkunft“ und „familiäre Verhältnisse“ allein für das schlechte schulische Abschneiden von jugendlichen MigrantInnen verantwortlich machen vgl. z.B. Wenning (2004: 47), Gültekin (2003: 27) sowie ausführlich das folgende Kapitel.

gendlichen innerhalb der Institution Schule ebenso wie im Alltag rekonstruiert und dort, wo es um den Umgang mit diesen Erfahrungen geht, die Frage nach Bildungsprozessen verortet.

MIGRATIONSWISSENSCHAFTLICHE POSITIONEN UND MIGRATIONSFORSCHUNG MIT BILDUNGSBEZUG

Die Auseinandersetzung mit dem Bildungsbenachteiligungsdiskurs hatte verdeutlicht, dass im deutschsprachigen Raum die so genannte „kulturelle Differenz“ von „Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ und ihren Familien zur Erklärung des Benachteiligungsbefundes favorisiert wird. Erklärungsansätze – insbesondere solche aus dem anglophonen Raum –, die demgegenüber auch die Institutionen der Mehrheitsgesellschaft oder letztere insgesamt als wichtigen Faktor für die Benachteiligung einschätzen, finden sich im deutschsprachigen Raum bisher weniger umfassend rezipiert und anerkannt. Ich hatte in diesem Zusammenhang bereits darauf hingewiesen, dass die dominanten Erklärungsansätze, wo sie jene „kulturelle Differenz“ akzentuieren, dazu neigen, eine Defizitperspektive auf die zur Frage stehenden Jugendlichen zu aktualisieren, um deren Überwindung man sich in der deutschsprachigen, mittlerweile stärker qualitativ ausgerichteten Migrationsforschung seit etwa zwanzig Jahren intensiv bemüht.¹⁷

Wenn also begründete Bedenken dagegen bestehen, dass „kulturelle Differenz“ gewissermaßen als Zauberformel zur Erklärung aller Unterschiede zwischen ‚deutschen‘ und ‚migrationsanderen‘ Jugendlichen gelten kann, dann stellt sich die Frage, was das Spezifische der Lebenslage von letzteren eigentlich ausmacht und ob diese Besonderheit als migrationsspezifisch beschrieben werden kann. Oder präziser: Lässt sich an der Lebenslage ‚migrationsanderer‘ Jugendlicher überhaupt etwas Spezifisches, ‚Anderes‘ herausstellen? Und legt eine Migrationsforschungsperspektive nicht bereits nahe, dass dieses Spezifische als Migrationsspezifisches gelesen wird? Der Blick auf einige Arbeiten aus der qualitativen Migrationsforschung mit Bildungsbezug offenbart dabei, inwiefern sich weniger jene „kulturelle Differenz“ sondern vielmehr die Wahrnehmung und die damit verbundene Diskriminierbarkeit als ‚fremde Andere‘ als das (Migrations-)Spezifische der Lebenslage derjenigen Jugendlichen verstehen lässt, die im Zentrum dieser Untersuchung stehen.

Zunächst soll mit dem Hinweis auf einige zentrale Paradigmenwechsel in der wissenschaftlichen Thematisierung und Beforschung von ‚Migrationsanderen‘ das diskursive Feld systematisiert werden (1.), um daraus die Funktion von kritischer

17 Krassimir Stojanov stellt vielmehr heraus, dass diese defizitfixierte Diskussion um die Bildungsungerechtigkeit gegenüber Jugendlichen und Kindern für diese selbst so vor allem diskriminierend und stigmatisierend wirksam wird (vgl. Stojanov 2010: 87).

Migrationsforschung abzuleiten (2.). Anschließend werden exemplarisch einige Forschungsarbeiten vorgestellt und diskutiert, welche Migrationsforschung mit Bildungsbezug ausdifferenzieren: zum einen als Forschung zu Bildungserfolg und Bildungsbiographien, zum anderen als Forschung zu Identitätsbildung und Mehrfachzugehörigkeit (3.). Diese Arbeiten akzentuieren den zentralen Stellenwert von Fremdheitszuschreibungen gegenüber Migrationsanderen und deuten bereits an, inwiefern diese Zuschreibungen Bildungsbiographien nicht unbeeindruckt lassen. Die Auseinandersetzung wird abgeschlossen durch die Konturierung des migrationswissenschaftlichen Forschungsbedarfes, den ich auf einige Konsequenzen für Migrationsforschung mit Bildungsbezug hin verdichte (4.).

Zur Systematik migrationsforscherischen Denkens

Wenn nun nachfolgend in sehr groben Zügen einige zentrale Paradigmenwechsel in der deutschsprachigen Migrationsforschung nachgezeichnet werden sollen, so dient diese Darstellung vor allem dazu, zu kennzeichnen, welche zentralen Themen und Annahmen für die Forschung bisher leitend waren und welche Befunde sie auf dieser Grundlage hervorgebracht hat. Auch wenn die Darstellung dabei als eine Art ‚Chronologie des Fortschritts‘ erscheint, soll damit nicht nahegelegt werden, alle ‚alten‘ Paradigmen seien vollständig wissenschaftlich überholt und heute nicht mehr zu finden.¹⁸ Vielmehr verengt sich die Perspektive (strategisch) zunehmend auf solche Arbeiten, an die diese Arbeit sich als anschlussfähig begreift – darin kommt auch die Erkenntnis zum Ausdruck, dass es „für einen Einzelnen schon lange nicht mehr möglich [ist], eine wirklich umfassende Übersicht auch nur über einen einzelnen wissenschaftlichen Diskurs zu liefern“ (Bukow/Heimel 2003: 14). Zunächst stehen dabei defizitorientierte Ansätze im Vordergrund (1.), die einen konzeptionellen Streit begünstigen (2.), der stärker subjekt- und strukturorientierte Perspektiven in der Migrationsforschung befördert (3.).

Betonung des Defizits und Akkulturationsbedarf

Konzeptionell gerahmt in dem, was retrospektiv als „Ausländerpädagogik“¹⁹ klassifiziert werden konnte, dominiert in den 1970ern bis in die 1980er Jahre hinein eine

18 Demgegenüber akzentuieren und kritisieren einige Autoren gerade die *Aktualität* insbesondere ausländerpädagogischer Denkweisen (vgl. exemplarisch: Nohl 2006: 30, Mecheril 2004: 89f., Lutz 2010: 482).

19 Isabell Diehm und Frank-Olaf Radtke (1999) stellen heraus, dass eine eigenständige Systematisierung dieser Perspektive als „Ausländerpädagogik“ nicht vorzufinden war, sondern erst durch den nachträglichen kritischen Bezug auf diese „Phase“ konstituiert wurde. Beide geben zu bedenken: „Die systematische Beschreibung der ‚Ausländerpädagogik‘ selbst war bis auf wenige Ausnahmen motiviert durch die Absicht, sie als pädagogische

defizit- und problemzentrierte Perspektive auf „Ausländerkinder“. Historisch flankiert durch die politischen Entscheidungen zum ‚Familiennachzug‘²⁰ und zur Schulpflicht²¹ sind insbesondere PädagogInnen in den 1970er Jahren an Schulen relativ unvorbereitet mit einer ‚neuen‘ Klientel, den „Ausländerkindern“, konfrontiert. In der (erziehungs-)wissenschaftlichen Beschäftigung mit dieser Klientel stehen die Stichworte „Integration“, „Assimilation“ und „Akkulturation“ im Vordergrund – d.h. es werden einseitige Anpassungsleistungen von den Eingewanderten bzw. ihren Kindern erwartet. Als paradigmatisch sind in diesem Zusammenhang die Forschungsarbeiten von Schrader/Nikles/Griese (1976) sowie Esser (1983) zu nennen, die, mit Stufenmodellen der Integration argumentierend, ein „Enkulturationsdefizit“ (Schrader et al. 1976: 68) der „Ausländerkinder“ konstatieren. Leitend ist in dieser Perspektive die Grundannahme einer problematischen und mit der Ankunfts-gesellschaft konfligierenden Primärsozialisation der Kinder, welche sich durch „Fremdheit“ (Esser 1983) auszeichnen. Dieses diagnostizierte „Enkulturationsdefizit“, das als Bedarf nach nachholender Sozialisation in den Bildungsinstitutionen gedeutet wird, soll durch eine weitgehende „Übernahme der Fremdkultur [gemeint ist diejenige der Ankunfts-gesellschaft]“ (Schrader et al. 1976: 69, Anmerkungen NR) kompensiert werden können. Integration wird in diesem Verständnis assimilatorisch und individuell im Sinne einer persönlichen Angleichung an die Ankunfts-gesellschaft verstanden. Diesem Verständnis korrespondieren Forschungsbefunde, die allgemein die sog. „Gastarbeiter“ und ihre „Ausländerkinder“ als „soziales Problem“ (Reimann et al. 1987) einschätzen, auf die „Entstehung ethnischer Konflikte“ (Esser 1996) oder „Parallelgesellschaften“ (Heitmeyer et al. 1997) hinweisen und in psychologisch-pädagogischer Perspektive bei den Kindern „Identitätsprobleme“ (Lajios 1991) aufgrund ihres „[kulturell] heimlosen Seelenlebens“ (Morten 1988) diagnostizieren.

Diesen Forschungsarbeiten liegt mehrheitlich die Vorstellung zugrunde, es liege ein „Kulturkonflikt“ für die „Ausländerkinder“ in Deutschland vor. Sie gehen also

Praxis zu überwinden. Ihre Konstitution als Gegenstand der Beobachtung und Reflexion begann mit dem Versuch, sie zu kritisieren“ (Diehm 1999: 127). Vor diesem Hintergrund können Diehm und Radtke konstatieren, dass die „Ausländerpädagogik“ vor allem als „Negativfolie“ (ebd.) für die nachfolgend aus der Kritik entwickelte „Interkulturelle Pädagogik“ fungiert.

- 20 Im Anschluss an den Beschluss eines „Anwerbestop“ für weitere Arbeitskräfte aus dem Ausland im Jahre 1973 bewilligte die Bundesregierung den „Familiennachzug“ für alle jene bereits eingewanderten Arbeitskräfte, die vorerst nicht in ihr Herkunftsland zurückkehren konnten oder wollten.

- 21 Laut Empfehlung der KMK seit 1976/1979 zum „Unterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer“ sollten in Deutschland lebende Kinder von Arbeitskräften aus dem Ausland die deutschen Bildungsinstitutionen beschult werden (vgl. Langenfeld 2001: 35ff.).

von einem grundsätzlich konfligierenden Verhältnis zwischen „Migranten-“ und „deutscher Kultur“ aus. Dabei ist relativ offensichtlich, dass diese so genannte Kulturkonflikthypothese²² auf einer fragwürdigen Homogenitäts-, Stabilitäts- und Unvereinbarkeitsannahme von Kulturen ruht, die Kulturen als klar voneinander abzugrenzende Einheiten, gewissermaßen als Container betrachtet. Die Kulturkonflikthypothese pathologisiert als catch-it-all-Argument nicht nur in grundsätzlicher Weise die Lebenssituation von „Ausländern“, sondern zeigt sich auch gegenüber den strukturellen und politischen Besonderheiten der Migrationssituation immunisiert. So verwundert es wenig, dass sich an der Kulturkonflikthypothese ebenso wie an der ihr nachfolgenden Modernitätsdifferenzhypothese viel migrationswissenschaftliche Kritik entzündet hat (vgl. z.B. Hamburger 1999)²³. Gleichzeitig erweisen sich beide Hypothesen als äußerst resistent. So merkt bspw. Helma Lutz im Rahmen ihrer kritischen Auseinandersetzung mit den Forschungsarbeiten von Hartmut Esser und Wilhelm Heitmeyer an:

-
- 22 Im Zusammenhang mit skeptischen Anfragen gegenüber dieser recht einfachen Hypothese vom „Kulturkonflikt“ entwickelt sich nachfolgend die – im Argumentationsstil ähnliche – „Modernitätsdifferenz“-Hypothese. Was vorher als „Kulturkonflikt“ interpretiert wurde, wird nun der „Modernitätsdifferenz“ zwischen einer vorindustriell-ländlichen Lebensweise in den Herkunftsländern und der ‚deutschen‘ Lebensweise als moderner zugegeschrieben – womit gleichfalls alle regionalen Unterschiede in den Herkunftsländern ebenso wie im Ankunftsland negiert und die Differenzen wiederum durch simplifizierende Annahmen über die Homogenität der ‚Anderen‘ erklärt wurden.
- 23 In seiner Diskussion zweier Forschungsarbeiten verdeutlicht Georg Auernheimer (1994), inwiefern es für die Interpretation und Ergebnisse in der Migrationsforschung durchaus entscheidend ist, ob die ForscherInnen eher eine Kultur- oder Modernitätsdifferenz-Perspektive einnehmen: Was im Rahmen der einen Arbeit vor dem Hintergrund eines kultursensiblen Lebenswelt-Ansatzes als Ausdruck und Übernahme traditioneller Haltungen bei türkischen MigrantInnen interpretiert wird, kann im Rahmen einer anderen Arbeit vor dem Hintergrund eines struktursensiblen Modernisierungsansatzes als Hinweis auf Modernisierungsvorgänge und den Einfluss der Aufnahmegesellschaft bei türkischen MigrantInnen gedeutet werden (vgl. Auernheimer 1994: 31ff.). Auch wenn die strukturbezogene Modernitätsdifferenz-Perspektive dabei als überlegene erscheint, weist Auernheimer aber die kontradiktorische Frage nach Kultur oder Struktur als falsch gestellte zurück und plädiert vor dem Hintergrund eines dynamischeren Kulturverständnisses von Kultur „als gesellschaftliche Antwort auf strukturell bedingte Anforderungen ..., als symbolisch fundiertes Orientierungssystem“ (a.a.O.: 30) für eine Perspektive, die beide Aspekte verbindet. Gleichzeitig verdeutlichen die diskutierten Arbeiten abermals, dass die Art, wie dort forschungspraktisch die Frage nach Kultur oder Struktur gestellt und beantwortet wird, einzig auf „MigrantInnen“ und deren Eingliederungsvermögen begrenzt bleibt und kaum auf die Mehrheitsgesellschaft bezogen wird.

„Diese auf das Individuum ausgerichtete ‚Lerntheorie‘ (Bukow/Llaryora 1988: 133) fand und findet allerdings bis heute ihre Entsprechung in der Pädagogisierung der Migration, in der Erziehung und Bildung als ein Steuerungsinstrument sozialer Probleme gesehen werden, mit dem jeweils auf die Bedürfnisse der aktuellen Migrationspolitik reagiert wird“ (Lutz 2010: 483).

So wird dieser Form der grundsätzlich defizitär ausgerichteten Beschäftigung mit dem „Migrationsproblem“ ein reaktives und korrespondierendes Verhältnis zu den dominanten Migrationspolitiken attestiert, die insbesondere in den Modi dieser Beschäftigung deutlich werden: Dem Modus der Diagnose vom „Konflikt“ korrespondiert dabei der passive Modus der „Bewältigung“ – wobei allein die „Ausländer“ bzw. „Ausländerkinder“ für beides in die Verantwortung genommen werden. Bis heute finden diese Annahmen ihren Widerhall in dominanten Forschungsperspektiven vorwiegend quantitativer Migrationsforschung, wie aktuell im so genannten Neo-Assimilationismus²⁴.

Streit der Konzepte: Kulturelle Differenz als Bereicherung oder Abbau sozialer Ungleichheit

Vor dem Hintergrund kritischer Bezüge auf die frühen ausländerpädagogischen bzw. defizitorientierten Arbeiten entwickeln sich ab Mitte der 1980er Jahre unterschiedliche konzeptionelle Perspektiven, die sich eher kontradiktorisch zueinander verhalten: Auf der einen Seite stehen diejenigen, die grundsätzlich am Befund der kulturellen Differenz von „MigrantInnen“²⁵ festhalten, ihn aber umwerten, auf der

24 Als Neo-Assimilationismus werden aktuelle Strömungen in der Migrationssoziologie und Bildungsforschung zusammengefasst, die die klassische Forderung nach der vollständigen Angleichung von MigrantInnen als „Bringschuld“ gegenüber der Aufnahmegesellschaft wieder populär machen (vgl. Stojanov 2010: 89). Im Unterschied zu vorherigen Forderungen nach Assimilation zeichneten sich diese neueren Strömungen aber dadurch aus, dass ein „emanzipative[r] Impetus [im Sinne des Ziels einer sinnvollen Partizipation in der Gesellschaft] bei den neuen Proponenten einer ‚konsequenten Akkulturation‘ vollständig verloren [geht]. Vielmehr geht es ihnen ausschließlich um die wirtschaftsrelevanten ‚Ausschöpfung von Begabungsreserven‘, welche sie ‚Bildungsgerechtigkeit‘ nennen“ (ebd.). Als Problem dieser Ansätze zeigt sich damit ihre neoliberale Rhetorik ebenso wie ihr unreflektiertes Verhältnis zu bestehenden Bedingungen sozialer Ungleichheit, die sich nicht auf ein „Akkulturationsdefizit“ reduzieren lassen.

25 Auch der terminologische Bezug auf die ‚Anderen‘ ändert sich, gegenüber den dominanten Termini der 1970er Jahre wo von „Gastarbeitern“ und „Ausländern“ die Rede war, wird nur zunehmend auf sie als „MigrantInnen“ referiert. Damit werden Kategorien der Selbstbeschreibungen z.B. von MigrantInnen-Selbstorganisationen entliehen und in den wissenschaftlichen Diskurs überführt, die sich mit dieser kritischen und solidarisierenden

anderen diejenigen, die die Bedeutung von gesellschaftlichen Strukturen, insbesondere soziale Ungleichheit und Diskriminierung für die Lebenslage von „MigrantInnen“ als zentral setzen. Während die einen die „kulturelle Differenz“ als weiterhin gegeben, aber nun als „bereichernd“ einstufen (vgl. z.B. Speck-Hamdan 2000), argumentieren die anderen gerade dafür, das Gemacht-Werden dieser Differenzen im Sozialen zu beachten (vgl. z.B. Bukow/Llaryora 1988, Radtke 1998), um gerade eine Kulturalisierung²⁶ oder „Ethnisierung von Alltagskonflikten“ (Groenemeyer, Mansel 2003) zu vermeiden. Während die einen die „Herkunftskulturen“ als wichtige Ressource für die Identitätsentwicklung der Heranwachsenden betrachten und ethnisch definierten Selbstverortungen als Besonderheiten von „MigrantInnen“ nachgehen (vgl. z.B. Wilpert, Morokvasic 1983), warnen die anderen vor der Überhöhung dieser ethnisch formulierten Zugehörigkeiten und nehmen die Aufnahmegesellschaft stärker in die Pflicht, sich um den Abbau sozialer Ungleichheit und insbesondere institutionalisierter Diskriminierung zu kümmern (vgl. z.B.: Radtke 1996).

Wie bereits in der Darstellung der Perspektiven deutlich wird, stehen diese sich oft als unvereinbar gegenüber und gereichen sich gegenseitig zur Kritik. So lässt sich als Problem der differenzaffirmativen Position unschwer erkennen, dass sie einer analytischen Verengung auf ‚kulturelle‘ Identifikationen Vorschub leistet, die leicht als naturgegebene erscheinen. Als Problem der diskriminierungskritischen Position lässt sich indes herausstellen, dass sie MigrantInnen vornehmlich als Opfer von Diskriminierung thematisiert und wahrnimmt, wodurch der Blick auf deren Handlungsfähigkeit und Kompetenzen verengt wird. Die „Einbeziehung kultureller

Kategorie vom öffentlichen Sprechen über „Ausländer“ abzusetzen suchten (vgl. exemplarisch: Yurtsever-Kneer 2004, Gutiérrez Rodríguez 1999b).

- 26 In ihrer „Einführung in die interkulturelle Pädagogik“ (2006) verdeutlichen Ingrid Gogolin und Marianne Krüger-Potratz, dass sich die Kritik an kulturalisierenden Betrachtungen von Migrationsanderen einer reflexiven Wendung auf die „ersten, unreflektierten Bezugnahmen auf ‚Kultur‘“ (a.a.O.: 117) innerhalb von Interkultureller Pädagogik verdanke. Hier wurde „Kultur“ zu Beginn vor allem im Sinne von Nationalkulturen verstanden, so dass einzelne Menschen vor allem als Vertreter/innen einer spezifischen Nationalkultur betrachtet wurden, die ihre Lebenspraktiken und Weltauffassungen bestimme. Mit Hilfe des Begriffes der „Kulturalisierung“ wird genau diese Perspektive problematisiert: „Unter ‚Kulturalisierung‘ wird eine *Essentialisierung* von Differenz verstanden, also die Konstruktion und Zuschreibung von verallgemeinerten kulturellen Ausdrucksformen zu Merkmalen und Eigenschaften eines jeden Individuums der entsprechenden Herkunft“ (ebd., Hervorh. NR). Von Kulturalisierung lässt sich folglich dort sprechen, wo die ‚kulturelle Herkunft‘ oder Positionierung eines Menschen in einer Weise überhöht wird, dass sie als prägnantes Merkmal für dessen Identität und Verhalten angesehen wird (vgl. Mecheril 2004: 103).

und struktureller Faktoren“ (Juhasz/Mey 2003: 36) bildet deshalb eine dauerhafte Herausforderung für neuere Entwicklungen in der Migrationsforschung, die aber meist vermittelt über ihren methodischen Zugang einen Faktor stärker berücksichtigen (können), als den anderen.²⁷

Entwicklungen in der Migrationsforschung: Subjekt- und Strukturorientierung

Für die deutschsprachige Migrationsforschung ab den 1990er Jahren sind vor dem Hintergrund dieses konzeptionellen Streites zwei Tendenzen charakteristisch: Einerseits erhält *subjektorientierte* Migrationsforschung einen Aufschwung, so dass insgesamt qualitative und insbesondere biographieforscherische Methoden an Bedeutung gewinnen (vgl. z.B. Apitzsch 1999, Ricker 2003, Bukow/Heimel 2003).²⁸ Andererseits erfährt die Frage nach dem gesellschaftlichen Umgang mit „MigrantInnen“ eine stärkere Berücksichtigung, so dass die Frage nach den *strukturellen und gesellschaftlichen Voraussetzungen der Migrationssituation* auch neben die prominente Frage nach dem „Migranten“ und seiner „Kultur“ tritt (vgl. z.B. Nohl 2001, Juhasz/Mey 2003, King 2006). Beide Tendenzen markieren eine „grundsätzliche Abkehr vom ‚Elendsdiskurs‘“ (Hummrich 2006: 18), die in der subjektorientierten Variante vor allem Individuen und ihre Ressourcen beleuchtet, in der allgemeineren Einstellung insbesondere die Rolle von Bildungsinstitutionen befragt.

Insgesamt differenziert sich die Beschäftigung ab den 1990er Jahren deutlich aus, was sich z.B. daran ablesen lässt, dass kaum mehr globale Aussagen über die „Gastarbeiter“ (vgl. Reimann et al. 1987) versucht werden, sondern nun detaillierte Fragen bspw. nach der „Rückkehrorientierung“ unter Erwachsenen (Korte 1990), dem „Berufseinstieg“ von Jugendlichen (Seifert 1992), den „Geschlechtsrollenorientierungen“ (Kurosch 1990) oder den „Geschlechterverhältnissen“ (Herwartz-Emden 2000) in Familien, den Generationsverhältnissen und dem „Erziehungsklima“ (Nauck 1994a) oder den Erziehungsvorstellungen in Familien (Treppte 1998) ganze Forschungsarbeiten leiten. Zudem werden vereinzelt auch die Institutionen der Mehrheitsgesellschaft (kritisch) auf ihren Umgang mit heterogener Klientel befragt, so werden bspw. Erfahrungen von „Migranteneltern“ mit der Institution Schule in Deutschland (Herwartz-Emden 1986, Dietrich 1997) dokumentiert, der

27 Als Ausnahmen in dieser Hinsicht sind sicherlich die Arbeiten von Anne Juhasz und Eva Mey (2003), von Louis-Henry Seukwa (2006) und Paul Mecheril (2003) zu nennen. Auf diese Arbeiten werde ich später, z.T. auch ausführlicher, zurückkommen.

28 Thomas Geisen (2007) spricht in diesem Zusammenhang von einer verzögerten Entwicklung im Anschluss an die Auseinandersetzungen mit der Individualisierungsthese (Beck) und den damit verbundenen Pluralisierungsprozessen, so dass „auch in der Migrationsforschung das seine Identität aktiv gestaltende und entwickelnde Individuum stärker in den Fokus der Forschung“ (Geisen 2007: 35) trete.

„monolinguale Habitus der Schule“ (Gogolin 1994) herausgearbeitet, der Umgang der „Großstadtgrundschule“ mit „sprachlicher und kultureller Pluralität“ (Gogolin 1997) oder die Schulbildung von „Flüchtlingen“ (Carstensen/Neumann 1998) beleuchtet und „institutionelle Diskriminierung“ in Schulen (Gomolla/Radtke 2007) nachgewiesen.

Zunehmend werden strukturorientierte, nicht-migrationsspezifische Theoreme wie bspw. „Individualisierung“ (vgl. z.B. Apitzsch 1990, Bommes 1992, auch Mannitz 2006), neuerdings verstärkt auch „Adoleszenz“ (vgl. z.B. King et al. 2006, früh: Herwartz-Emden 1997) und Theorien sozialer Differenzierung oder Ungleichheit in der Migrationsforschung genutzt (vgl. z.B. Nohl 2001, Gomolla/Radtke 2007, Juhasz/Mey 2003). Insbesondere die subjektorientierte Migrationsforschung erweitert ihre Perspektive strukturbezogen im Rekurs auf Cultural Studies, Poststrukturalismus und postkoloniale Theoriebildung (vgl. z.B. Gutiérrez Rodriguez 1999a, Castro Varela et al. 2003, Mecheril 2003) und sozialkonstruktivistische Geschlechtertheorien (vgl. z.B. Gümen 1995, Dausien et al. 2000). Durch diese Theorieimporte lassen sich nicht nur essenzialisierende Kulturverständnisse sondern auch machtvollere Repräsentations- und Herrschaftsverhältnisse einer umfassenden Kritik unterziehen, wodurch sich der forschende Blick zunehmend auf soziale Konstruktionsprozesse von Differenz und deren Bedeutung für die Lebenslage von „MigrantInnen“ richtet.

Bei den (struktur-)theoretisch inspirierten subjektorientierten Ansätzen lassen sich systematisch noch einmal die stärker individuenbezogenen von stärker milieubezogenen Forschungsaktivitäten unterscheiden: Für beide steht die Fokussierung auf die *aktive Gestaltung* von Erfahrungen, Praktiken, Identitäten oder Zugehörigkeiten²⁹ im Vordergrund. Die ethnographisch orientierten Arbeiten akzentuieren

29 Wie Floya Anthias in ihrem Artikel *Erzählungen über Zugehörigkeit* (2003) verdeutlicht, ist die Frage, ob man von „Identität“ oder „Zugehörigkeit“ spricht, keineswegs trivial, sondern verdeutlicht bereits einen theoretischen Standpunkt. Sie selbst plädiert dafür „[d]en Begriff der Identität als heuristisches Instrument aufzugeben“ (Anthias 2003: 21). Damit meint sie nicht, „dass Identität nicht länger als sozial bedeutungsvoll behandelt wird, denn Individuen und Gruppen können den Begriff nutzen, um eine Vielzahl von Prozessen, Ideen und Erfahrungen zu bezeichnen, die sie selbst und andere betreffen. Indem wir Erzählungen über Zugehörigkeit und die Positionalität fokussieren, wird es [aber] möglich, die Prozesshaftigkeit in den Blick zu bekommen und demzufolge den epistemologischen und ontologischen Status der Identität zu problematisieren und solche Formen von Politik zu kritisieren, die auf ihm basieren“ (ebd.). Im deutschsprachigen Raum kann man den Unterschied dieser Standpunkte z.B. an der identitätsbezogene Arbeit von Badawia (2002) bzw. der zugehörigkeitsbezogenen Arbeit von Mecheril (2003a) nachvollziehen – beide beschäftigen sich mit einem ähnlichen Phänomen, aber vor dem Hintergrund anderer theoretischer Verständnisse dieses Phänomens.

dabei aber eher die situative oder kontextbezogene Nutzung bestimmter Kategorisierungen und beziehen sie vornehmlich auf praktische Haltungen und insbesondere jugendkulturelle Ausdrucksformen zurück (vgl. z.B. Dannenbeck et al. 1999, Nohl 2001, auch Mannitz 2006). Sie betonen also die (milieuspezifische) Situiertheit der untersuchten Lebensverhältnisse, neigen aber dazu, die gesellschaftliche Hierarchisierung von (kulturellen) Milieus eher zu vernachlässigen. Die biographiebasierten Arbeiten betonen demgegenüber vornehmlich den Einfluss des gesellschaftlichen Positioniert-Werdens, heben aber trotzdem die Handlungsfähigkeit der Subjekte für die Ausgestaltung von weniger privilegierten Subjektpositionen hervor (vgl. z.B. Gutiérrez Rodríguez 1999a, Mecheril 2003, Terkessidis 2004). Sie betonen – meist poststrukturalistisch inspiriert – dementsprechend stärker die (subversive) Eigenaktivität in den Positionierungsprozessen und zielen auf die Sichtbarmachung der unterprivilegierten „silenced voices“ (Weis/Fine 1993), neigen aber bisweilen dazu, die Handlungsfähigkeit der „Subalternen“³⁰ zu überschätzen. Mit dieser Arbeit möchte ich grundsätzlich an subjektorientierte Ansätze in struktorientierter Perspektive anschließen, wobei sowohl inhaltlich-theoretisch als auch methodisch die größte Nähe zu den zuletzt genannten biographiebasierten Arbeiten besteht.

Zusammenfassend zeigt die bisherige Rekapitulation migrationswissenschaftlicher und migrationsforscherischer Überlegungen, dass den (Selbst-)Deutungen der Migrationsanderen sowie den Bedingungen ihrer Lebenssituation eine zunehmende Aufmerksamkeit zuteil wurde. Ab den 1990er Jahren hat sich die deutschsprachige Migrationsforschung nicht nur ausdifferenziert, sondern auch zunehmend verlagert hin auf die Befragung von Alltagspraktiken und Alltagsdeutungen von Migrationsanderen sowie dem bildungsinstitutionellen Umgang mit ihnen. Insbesondere die Anschlüsse an Theorien aus dem anglophonen und französischen Sprachraum bereichern die deutschsprachige Diskussion sowohl hinsichtlich explizit migrationswissenschaftlicher Vorstellungen von bspw. Zugehörigkeit oder Diskriminierung, aber auch hinsichtlich allgemeiner Vorstellungen zur Subjektkonstitution, zum sozialen Raum oder zu milieuspezifischen Lebenslagen. Allerdings zeigte sich auch, dass eine migrationswissenschaftliche Überwindung einer Defizit- und Differenzperspektive auf ‚Migrationsandere‘ nur bedingt gelingt. Trotz umfassender Kritik und daraus entstandener Paradigmenwechsel innerhalb der deutschsprachigen Migrationsforschung sind „der Differenz-Ansatz und das Traditions-Modernitäts-Paradigma teilweise auch heute noch von Bedeutung“ (Riegel 2004: 42f.).

30 Der Begriff „subaltern“ geht auf Antonio Gramsci und seine Hegemonietheorie zurück. Gramsci nutzt den Begriff, um diejenigen damit zu bezeichnen, die ob ihrer Klassenzugehörigkeit beherrscht werden (vgl. Gramsci 1996). Er wird von Encarnation Gutierrez Rodríguez selbst explizit genutzt (vgl. Gutiérrez Rodríguez 1999, Steyerl et al. 2003).

Zur Funktion kritischer Migrationsforschung

Wie Wolf-Dieter Bukow und Isabel Heibel in ihrem Artikel *Der Weg zur qualitativen Migrationsforschung* (2003) verdeutlichen, verdanken sich die eben nachgezeichneten Konturen der neueren, stärker grundagentheoretisch und qualitativ orientierten Migrationsforschung³¹ einer „mühsame[n] Emanzipation“ (Bukow/Heibel 2003: 13). Vor dem Hintergrund einer umfassenden Kritik an der Defizitorientierung lässt sich heute nicht mehr unmittelbar von einem „straffen Zusammenhang zwischen wissenschaftlicher Ausrichtung und öffentlichem Diskurs“ (a.a.O.: 19) sprechen – wie Bukow und Heibel ihn für die deutschsprachige Migrationsforschung noch bis in die 1990er Jahre hinein nachzeichnen. Dem liegt ihre Einschätzung zugrunde, die frühe Forschung habe sich in ihrer „reaktiven Ausrichtung“ (ebd.), also mit ihrer Konzentration auf die Assimilations- und Integrationsfähigkeit von „Ausländern“, gewissermaßen zum verlängerten Arm der Einwanderungspolitik instrumentalisieren lassen und deren Paradigmen mehrheitlich wiederholt und bestätigt. Ab den 1990er Jahren lässt sich demgegenüber aber stärker ein fragendes bzw. kritisches Verhältnis im Hinblick auf dominante öffentliche Wissensbestände für viele Migrationsforschungsarbeiten ausmachen, auch weil nun im wissenschaftlichen Diskurs insbesondere kulturalistische oder ethnisierende Reduktionen im Blick auf ‚Migrationsandere‘ eher problematisiert wurden. Eine zentrale forschungspraktische Möglichkeit mit der Problematik von Kulturalisierung oder Ethnisierung umzugehen, ist deshalb darin zu sehen, Kulturalisierungen im Rahmen von Migrationsforschung nicht länger forschungspraktisch zu reproduzieren (vgl. frühe Kritik: Bukow et al. 1988), sondern ethnisierende oder kulturalisierende Praxen vielmehr selbst zum *Gegenstand* der Forschung zu machen. Hierin kommt die Erkenntnis zum Ausdruck, dass „der Prozess der Ethnisierung ... also nicht bei den Migrant(inn)en statt[findet], sondern in der Gesellschaft“ (Nohl 2001: 17). In diesem Zusammenhang haben sich einzelne Forschungsarbeiten entwickelt, die Praxen der Ethnisierung/Kulturalisierung in den Mittelpunkt ihres migrationsforscherischen Interesses stellen und einerseits nach den (biographischen) Konsequenzen dieser Ver-Anderungs-Prozesse fragen (vgl. frühe Ansätze: z.B. Hoffmann 1990, elaboriert: z.B. Gutiérrez Rodriguez 1999a, Weber 2003b, Mecheril 2003) andererseits die Nutzung von ethnischen u.a. Kategorien in öffentlichen Diskursen oder Institutionen beleuchten (vgl. z.B. Jäger 1991, Höhne et al. 2005, Gomolla 2009). Als grundsätzliche Funktion kritischer Migrationsforschung lässt sich vor diesem Hintergrund also angeben, hinsichtlich des Themenfeldes Migration nicht einfach „die

31 So spricht Mecheril (2010) davon, dass sich eigentlich erst seit 20 Jahren von einer *systematischen Migrationsforschung* im deutschsprachigen Raum sprechen lasse, die über den Anspruch hinausgehe, in „pragmatischer und kurzfristiger Einstellung an der Lösung praktischer Probleme interessiert“ (Mecheril et al. 2010: 67) zu sein.

jeweils ‚gültigen‘ Problemdefinition[en]“ (Bukow/Heimel 2003: 19) öffentlicher oder politischer Diskurse zu übernehmen, sondern wissenschaftlich begründet zu *eigenständigen (Problem-)Definitionen und Fragestellungen* zu gelangen.

Neuere Migrationsforschung mit Bildungsbezug

Für die explizit erziehungswissenschaftlichen Studien, die ich hier unter der Überschrift neuere Migrationsforschung mit Bildungsbezug diskutieren möchte, sind vor dem Hintergrund der bisherigen Diskussion mindestens drei Gemeinsamkeiten festzuhalten: Sie verbinden subjektorientierte Forschung mit einer Strukturperspektive und thematisieren insbesondere die Lebenssituation im Einwanderungsland. Auch verstehen sie sich in dem eben konturierten Sinn als kritisch, dekonstruktiv oder reflexiv orientiert, als sie dominante Setzungen im Denken über jugendliche³² „MigrantInnen“ und Migration nicht schlicht übernehmen, sondern eher problematisieren und neue Beschreibungen oder Theoreme ins Forschungsfeld einbringen. Unterscheiden möchte ich sie aber im Hinblick auf ihre thematische Schwerpunktsetzung, die sich einerseits stärker dem Raum Schule als Lebens- und Sozialisationsraum verpflichtet (1. Arbeiten zu Bildungserfolg und Bildungsbiographie), andererseits stärker auf Alltagserfahrungen in ihrer Bedeutung für die individuelle Persönlichkeitsentwicklung abhebt (2. Arbeiten zu Identitätsbildung und Mehrfach-

32 Für den Bereich der deutschsprachigen Jugendforschung kann im Anschluss an Herzwart-Emden (1997) festgestellt werden, dass eine weitgehende Ignoranz gegenüber migrationsanderen Jugendlichen vorherrschend war und gerade bundesmittelgeförderte Jugendstudien sich erst allmählich von ihrer „monokulturellen“ Ausrichtung auf ‚einheimische‘ Jugendliche lösen (vgl. Herzwart-Emden 1997: 895). Erste Veränderungen markieren z.B. die 13. Shell-Jugendstudie (Fischer et al. 2000), der Sechste Familienbericht (FB 2000) sowie der Elfte Kinder- und Jugendbericht (Sachverständigenkommission Elfte Kinder- und Jugendbericht 2002), die „ausländische Jugendliche“ oder deren Familien zum Thema haben, wobei diese nicht ausschließlich als gesellschaftliche Sonder- bzw. Problemfälle thematisiert werden. Insgesamt fällt jedoch auf, was sich insbesondere in der Migrationsforschung zu männlichen Jugendlichen widerspiegelt: „Wenn jugendliche MigrantInnen im Bereich der Jugendforschung Berücksichtigung finden, so v.a. dann, wenn diese gesellschaftlich auffällig werden. In diesem Zusammenhang wird der Fokus auf die Aspekte Kriminalität, Gewaltbereitschaft, Bandenbildung oder politischen Extremismus bzw. religiösen Fundamentalismus gerichtet“ (Riegel 2004: 37). Während damit ein Großteil der Jugendforschung bezüglich jugendlicher Migrationsanderer weiterhin in der Gefahr steht, jugendspezifische Problemlagen zu ethnisieren, finden sich in einzelnen Migrationsforschungsarbeiten (vgl. z.B. Mannitz 2006) durchaus produktive Rückbezüge auf Wissensbestände aus dem Bereich der Jugendforschung, beispielsweise einen erweiterten Adoleszenzbegriff, wie ihn z.B. Vera King vertritt (vgl. King 2002).

zugehörigkeit). Beide thematischen Schwerpunkte werden anhand je einer Studie exemplarisch umrissen,³³ auf ihre zentralen Ergebnisse hin verdichtet und abschließend hinsichtlich ihrer Bildungsverständnisse befragt.

Arbeiten zu Bildungserfolg und Bildungsbiographien

In den vergangenen Jahren sind – durchaus im Rekurs auf die quantitativen Befunde zur Bildungsbe(nach)teiligung – einige Arbeiten zu Bildungserfolg und Bildungsbiographien entstanden, die sich vorwiegend mit bildungserfolgreichen jungen Frauen beschäftigen (vgl. Hummrich 2006, Hummrich 2002, Weber 2003b, Mannitz 2006).³⁴ In diesen qualitativen Studien wird die Schule als wichtiger Sozialisationsraum entworfen, für den fraglich ist, wie er sich auf den Bildungserfolg der Schülerinnen auswirkt und welche Erfahrungen sie in ihm machen. Deutlich wird in diesen Untersuchungen, wie z.B. an der Berliner Schule, die Sabine Mannitz ethnographisch beforscht hat, dass das „Narrativ der differenten Kulturen“ (Mannitz 2006: 137) im schulischen Rahmen vielfach bemüht und reproduziert wird.

Im Unterschied zu den globaler angelegten Fragen nach den gemachten Erfahrungen und ihren Folgen für die jeweilige Subjektkonstitution, die die Arbeiten „Bildungserfolg und Migration“ (Hummrich 2002) und „Die verkannte Integration“ (Mannitz 2006) leiten, widmet sich die ethnographische Untersuchung zu „Heterogenität im Schulalltag“ (Weber 2003b) aber explizit und umfassend der Frage einer Ethnisierung und Vergeschlechtlichung von Schülerinnen in der Schule: Für Weber steht die (konstruktivistisch inspirierte) Frage im Zentrum, wie „allochthone Schülerinnen“ im Setting der gymnasialen Oberstufe interaktiv und diskursiv als ‚weibliche Andere‘ erzeugt werden. Mit Blick auf die Bildungschancen als „türkisch“ wahrgenommener Mädchen bemüht sich die Arbeit empirisch darüber aufzuklären, welche Bilder die Lehrkräfte von diesen Schülerinnen haben, welche herkunfts- und geschlechtsbezogenen Zuschreibungen die Schülerinnen erhalten und welche bildungsbiographischen Folgen dies für die Schülerinnen hat (vgl. Weber 2003b: 9ff.).

33 Diese Beschränkung auf die Diskussion zweier exemplarischer Forschungsarbeiten ist primär darstellungsbedingt, einen guten Überblick zu „[t]heoretischen Schlüsselkonzepten in der neueren qualitativen Forschung zu jugendlichen MigrantInnen“ bietet ebenfalls Geisen (Geisen 2007: 38ff.), der immerhin sechs Forschungsarbeiten ausführlicher vorstellt und diskutiert.

34 In der Betrachtung von männlichen Jugendlichen findet weniger eine schulbezogene Thematisierung, sondern stärker eine Fokussierung auf deviantes Verhalten statt, die sich bislang in einer vornehmlich sonder- oder sozialpädagogischen Forschungsperspektive widerspiegelt, die oftmals durch Paternalismus gekennzeichnet ist (vgl. Unger 2000, Cengiz 2001, Toprak 2005). Ein expliziter Bezug auf bildungserfolgreiche männliche Jugendliche findet sich einzig bei Badawia, allerdings stärker unter identitätsbezogener und weniger explizit schulbezogener Perspektive (vgl. Badawia 2002).

Mit Hilfe von Interviews mit bildungserfolgreichen allochthonen Schülerinnen der gymnasialen Oberstufe, ihren jeweiligen Lehrkräften und Schulleitungen werden die Perspektiven der Beteiligten erhoben und gewissermaßen gegeneinander gelesen.³⁵ Das Hinzuziehen umfangreicher Beobachtungen von Interaktionssituationen in einzelnen Klassen³⁶ im Zusammenspiel mit den Interviews dient schließlich dazu, „das Wechselspiel im Klassenzimmer von herkunfts- und geschlechtsbezogenen Selbst- und Fremdzuschreibungen zwischen LehrerInnen und allochthonen SchülerInnen zu rekonstruieren“ (Weber 2005: 71).

Am Beispiel einer Klausur aus dem Gemeinschaftskundeunterricht zum Thema „Deutsche und ihre Ausländer“, die dem umfangreichem Datenmaterial entnommen ist, lässt sich dieses Gegeneinanderlesen exemplarisch verdeutlichen: Die empirische Rekonstruktion zeigt, dass und wie in den Klausuraufgaben und der Unterrichtsgestaltung eines Gemeinschaftskunde-Lehrers nicht nur eine „strikte Abgrenzung gegenüber MigrantInnen“ (Weber 2003b: 231) sondern eher noch eine persönliche Abwehrhaltung zum Ausdruck kommt. So definiert Herr E. „Ausländer“ in seinem Unterricht deutlich aus einem „wir“ bzw. „unserem Land“ heraus und legt damit auch den SchülerInnen eine ebensolche Haltung nahe, z.B. wenn sie aufgefordert werden, folgende Klausurfragen zu beantworten: „3. Erläutere ausführlich, warum die meisten dieser Ausländer ausgerechnet zu uns nach Deutschland kommen wollen. 4. Verdeutliche klar die Problematik, die sich dadurch für unser Land und seine Bewohner ergibt. 5. Welche Vorwürfe erheben Deutsche berechtigterweise gegen einen Großteil ihrer Ausländer?“ (ebd.).

Anhand von Interviewsequenzen lässt sich zeigen, dass der Lehrer grundsätzlich seine Unterrichtspraxis und die Behandlung der „Ausländer“-Thematik als gelungen bewertet (vgl. Weber 2003b: 232ff.).³⁷ Die damit kontrastierte Perspektive einer

35 Hierbei ist eine Parteilichkeit mit den interviewten Schülerinnen durchaus spürbar, allerdings nicht explizit reflektiert (vgl. Weber 2003b: 16ff.).

36 Zur Methodenwahl notiert Weber: „Die Erhebungsmethoden des Projektes orientieren sich an einem ethnographischen Vorgehen mit einer Kombination von Interviews, Beobachtungsprotokollen, Feldnotizen und Dokumentenanalyse“ (Weber 2003a: 243).

37 Allerdings merke der Lehrer auch an, dass die Unterrichtsreihe am Wirtschaftsgymnasium reibungslos abgehalten werden konnte, es jedoch an der Handelsschule im Rahmen der gleichen Unterrichtsreihe Widerspruch gegeben habe. Als Begründung für diesen Unterschied führe der Lehrer im Interview die unterschiedliche Zusammensetzung in den Klassen an, wobei er die Proteste als geschlechtsspezifisches Phänomen der in dieser Klasse gehäuft vorzufindenden „türkischer Jungen“ interpretiert, die – wie Weber interpretativ rekonstruiert – „aufgrund einer besonderen häuslichen Geschlechtererziehung generell dazu [neigen], sich lautstark bemerkbar zu machen“ (Weber 2003b: 233). In dem Interviewausschnitt wird so vor allem deutlich, dass der Lehrer die Proteste der Jungen gegen die Unterrichtsgestaltung als Proteste um des Protests willen einstuft, wodurch er

befragten, als „türkisch“ wahrgenommenen, Schülerin – Figen –, die an dieser Unterrichtsreihe teilgenommen hatte, zeigt, inwiefern „sie unter der Einseitigkeit der Perspektive des Lehrers gelitten habe“ (Weber 2003b: 235) und dass sie sich unter Druck gesetzt fühlte, im Rahmen der Klausur die problematische Abwertung von „Ausländern“, die der Lehrer propagiert hatte, selbst zu wiederholen. Anhand einer Interviewsequenz wird rekonstruiert, wie die Schülerin zunächst dem Lehrer zu widersprechen versucht, indem sie z.B. in den Unterricht das Gegen-Argument einbringt, „Deutschland braucht Ausländer“ (Weber 2003b: 236). Allerdings wird sie vom Lehrer darauf hingewiesen, dass dieser Beitrag an eine andere Stelle gehöre, zudem wird sie von einigen Mitschülern ausgelacht und von einem Mitschüler offen diskriminiert („gehe doch in dein eigenes Land“, Weber 2003b: 237). Wenn Figen also schließlich die Klausuraufgaben gemäß der geforderten Lehrmeinung beantwortet und ihre Opposition gegen dessen Position äußerlich wie innerlich zunehmend aufgibt, so wird verständlich, inwieweit sie selbst einer Beeinflussung durch die dominante Sichtweise nicht entgeht. So sagt Figen im Interview: „Also manchmal denkt man wirklich so wie die, das ist so schrecklich“ (Weber 2003b: 241).

In dieser Verschränkung von Lehrer- und Schülerin-Perspektive kann Weber rekonstruieren, wie sich die Sichtweise des Lehrers auf das Thema Migration als einzig legitime Sichtweise im Klassenzimmer durchsetzt, d.h. wie diese Sichtweise ihre Dominanz beansprucht und behauptet. Es wird auch verständlich, wie eine allochthone Schülerin schließlich zu Aussagen über „Ausländer“ gelangt, „die sie als selbst-stigmatisierend erlebt“ (Weber 2003b: 242). In dieser Perspektiven-Verschränkung gelingt es, die (re)produktive Dynamik der gymnasialen Oberstufe in ihrem oftmals hilflosen Umgang mit Heterogenität in der Schule herauszustellen: „SchülerInnen reagieren mit Verweigerung auf Ethnisierungsprozesse, LehrerInnen sind enttäuscht und deuten die Reaktionen der Jugendlichen wiederum ethnisierend, indem sie ihnen mangelndes Interesse vorwerfen, sich zu integrieren“ (Weber 2003a: 252). Im Ergebnis werden die defizitorientierten Annahmen der Schulverantwortlichen über ihre migrationsandere Klientel wieder(holt) bestätigt und mit Einschätzungen über die mangelnde Eignung von Teilen dieser SchülerInnen für die gymnasiale Oberstufe quittiert, die schließlich in ihren Ausschluss von dieser Schulform münden.

Im Hinblick auf die Ausgangsfrage nach den bildungsbiographischen Folgen von herkunfts- und geschlechtsbezogenen Zuschreibungen weisen die in der Studie dokumentierten und interpretierten Stellungnahmen von Lehrkräften im Hinblick auf allochthone SchülerInnen zusammengefasst – so Webers Analyse – auf eine soziale Praxis der Distinktion im gymnasialen Zweig der Schule hin: Von Lehrkräf-

ihnen gerade jeglichen Bezug zu den – wie die Interpretation zeigt – problematischen Inhalten seiner Unterrichtsreihe und damit auch grundsätzlich ihre Legitimität abspricht.

ten werden vielfältige Topoi bemüht, die plausibilisieren, dass „die Teilhabe an höherer Bildung von Anpassungsleistungen an legitime Lebensstile abhängig“ (Weber 2005: 78) gemacht werde, die allerdings nur ein Teil der allochthonen Schülerinnen erbringe. Vielmehr dominierten Annahmen über die Verweigerung von Integrationsleistungen, ungeeignete Lernvoraussetzungen, unzureichende Vorbereitung für die gymnasiale Oberstufe sowie die Modernitätsdifferenz oder Kulturdifferenz der allochthonen SchülerInnen die schulinternen Diskurse (vgl. Weber 2003b: 269, Weber 2003a: 249f.). Im Rückgriff auf Bourdieu versteht Weber diese schulinterne Perspektive als eine eurozentrische, in der symbolisches Kapital zum Einsatz komme, das ‚eigene‘ Kapitalien als legitime und ‚andere‘ Kapitalien als nicht-anerkennungsfähige bewertet. Dieser Vorgang der symbolischen Abwertung oder Entwertung der Kapitalien von allochthonen SchülerInnen mündet in eine Logik, in der die Verantwortung für die Unterrepräsentation dieser Schülerinnen am Gymnasium diesen selbst bzw. ihren inadäquaten ‚kulturellen Eigenheiten‘ angelastet werden könne. Diese ethnographische Untersuchung zum Umgang der Schule mit Heterogenität dokumentiert so nicht nur die dominante Eigendynamik aus ethnisieren-der Abwertung durch Lehrkräfte und den Widerstands- und Rückzugsstrategien der SchülerInnen. Sie verdeutlicht vor allem, wie die SchülerInnen – gerade unter Ver- kennung ihrer konkreten Sichtweisen, Gefühle und Lebenslagen – im Schulsystem beständig als ‚Andere‘ erzeugt werden.

Webers Untersuchung zum Umgang mit „Heterogenität im Schulalltag“ zeigt damit vor allem, dass und wie sich die Wahrnehmung und Konstruktion von ‚migrationsanderen‘ Schülerinnen als ethnisch- und geschlechtsspezifische ‚Andere‘ im Rahmen von Schule realisiert. Sie offenbart ebenfalls, inwiefern diese Konstruktionsprozesse mit konkreten Diskriminierungserfahrungen für die Schülerinnen verbunden sind. Diese wurden einerseits als Stigmatisierung bzw. Selbststigmatisierung im Kontext einer allgemeinen Rede über „Ausländer“ und andererseits als konkrete Verweigerung einer Zugehörigkeit/Solidarität im jeweiligen ‚wir‘-Zusammenhang zu verstehen gegeben. Allerdings fällt auf, dass das in den Analysen zum Ausdruck gebrachte Verständnis von Diskriminierung eher von außen an die Texte herangetragen wurde, weshalb eine Erläuterung des in den Interviewtexten enthaltenen Diskriminierungspotentials oftmals gerade fehlt, weil dessen Verständnis gewissermaßen vorausgesetzt wird. Ebenfalls wenig überzeugend ist die Beschränkung, Bourdieus ausgearbeitete Theorie sozialer Ungleichheit vor allem dafür zu nutzen, die unterschiedliche Bewertung und Legitimierung von Kapitalsorten im Feld Schule zu problematisieren – so werden demgegenüber die habituellen Aspekte der sozialen Differenzierung eher vernachlässigt.³⁸ Das Nachzeichnen bil-

38 So scheint es, als würde ethnische Differenz(ierung) von Lehrkräften eher für die Klassifizierung von Kapitalien genutzt und geschlechtliche Differenz(ierung) eher zur Klassifizierung der habituellen Erscheinung (vgl. Weber 2003b: 118ff.). Hier sind stärker sozial-

dungsbiographischer Erfahrungen der befragten Schülerinnen und die damit verbundene Frage nach einer möglichen Beeinträchtigung oder Erschwerung ihres Bildungserfolges im Hinblick auf den gymnasialen Abschluss verweisen auf ein formales Verständnis von Bildung; Bildung(erfolg) entspricht dem Bestehen in den Routinen der höheren Bildungsinstitutionen.

Arbeiten zu Identitätsbildung und (Mehrfach-)Zugehörigkeit

Neben diesen subjektorientierten, aber stark schulbezogenen Arbeiten sind in den vergangenen Jahren zudem einige erziehungswissenschaftliche Arbeiten entstanden, die sich vorwiegend auf die allgemeine Frage konzentriert haben, was die Lebenssituation von Menschen kennzeichnet, die für sich und/oder für andere aufgrund von familiärer Migration mehr als einem natio-ethno-kulturellen Kontext zuzuordnen sind (vgl. Badawia 2002, Mecheril 2003, auch Riegel 2004). In diesen qualitativen Studien wird die Subjektkonstitution der Befragten auf den ersten Blick daraufhin rekonstruiert, inwieweit sie „transnational“ (Mecheril) oder „bikulturell“ (Badawia) orientiert ist und welche Besonderheiten und Herausforderungen sich für diese Subjektkonstitution markieren lassen. Deutlich zeigt sich in diesen Studien, dass für die jeweiligen Befragten oftmals vielfältige Identifikationen oder Selbstverortungen relevant sind, es aber keineswegs einfach ist, im Rahmen der Mehrheitsgesellschaft anerkennbare Subjektpositionen zu formulieren bzw. die favorisierten Positionierungen zur Anerkennung zu bringen.

Am konsequentesten macht es sich die Arbeit zu „Prekäre[n] Verhältnisse[n]. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit“ (Mecheril 2003) dabei zur Aufgabe, die subjektiv artikulierten „Zugehörigkeitserfahrungen“ mit den Möglichkeitsbedingungen für natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit im spezifischen „Zugehörigkeitskontext“ *strikt relational* zu diskutieren.³⁹ Den Ausgangspunkt bildet da-

wissenschaftlich fundierte Arbeiten, die sich auf Bourdieu beziehen, wie z.B. Juhasz/Mey oder Seukwa in ihrer Verknüpfung von theoretischer Rahmung und empirischen Ergebnissen konsequenter und überzeugender umgesetzt (vgl. Juhasz/Mey 2003, Seukwa 2006).

39 Auch in den anderen Forschungsarbeiten „Im Kampf um Zugehörigkeit und Anerkennung“ (Riegel 2004) und „Der Dritte Stuhl“ (Badawia 2002) findet sich diese Relationierung angelegt, so bspw. wenn Christine Riegel als Ziel ihrer Arbeit bestimmt, dem Zusammenwirken der Ungleichheitsformen Ethnizität und Geschlecht „sowohl in den *objektiven* Handlungsvoraussetzungen als auch in den *subjektiven* Umgangsformen und dem Selbstverständnis von jungen Migrantinnen“ (Riegel 2004: 17, H.i.O.) nachgehen zu wollen. Bei Tarek Badawia findet sich die Relationierung vor allem als Frage nach dem „Umgang [der „Immigrantenjugendlichen“, NR] mit sozialen Vorurteilen“ wieder, wodurch „der Stellenwert der Außenreferenz für individuelle Selbstentwürfe“ verdeutlicht wird (Badawia 2002: 160f.). Im Unterschied zu „Prekäre Verhältnisse“ (Mecheril 2003)

bei das grundsätzliche Interesse an den Erfahrungen und der Lebenssituation ‚Anderer Deutscher‘.⁴⁰ Bereits die Präferenz für den Begriff und das soziale Phänomen „Zugehörigkeit“ drückt dabei die konsequente Fokussierung auf Relation(ierung)en aus, die z.B. mit dem Begriff der „Identität“ nicht in gleicher Weise darstellbar wäre: „Mit dem Identitätsbegriff wird gefragt, wie Individuen personale Kohärenz, Kontinuität und Konsistenz herstellen oder mit Inkohärenz, Diskontinuität und Inkonsistenz umgehen bzw. produktiv umgehen können. Beim Zugehörigkeitsbegriff wird gefragt, unter welchen sozialen, politischen und gesellschaftlichen und von diesen vermittelten individuellen Bedingungen *Individuen sich selbst als* einem Kontext *zugehörig verstehen*“ (Mecheril/Hoffarth 2006: 247, Hervorh. NR). So bildet auch der Nachvollzug artikulierter „Zugehörigkeitsverständnisse“, die als verdichtete Muster oder Schemata von einzelnen „Zugehörigkeitserfahrungen“ begriffen werden, ein zentrales Anliegen der Arbeit. Dieses allerdings immer vor dem Hintergrund eines grundsätzlichen, theoretisierenden Nachdenkens darüber, inwieweit gewissermaßen hinter den Erfahrungen und Verständnissen liegende „Zugehörigkeitsverhältnisse“ mit dominanten Konzepten von „fragloser natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit“ diese reguliert, bedingt oder ermöglicht und den befragten ‚anderen Deutschen‘ lediglich eine „prekäre Zugehörigkeitsrealität“ zubilligt.

Aufgrund dieser ausgearbeiteten und aufgeladenen Begrifflichkeiten, ist es sicherlich hilfreich, sie nacheinander zu erläutern, auch wenn sie aufeinander verweisen: Konkrete „Zugehörigkeitserfahrungen“, die sowohl positiv als auch negativ ausfallen können (vgl. Mecheril 2003: 130), werden auf der Basis von zwei Interviewanalysen, als Modellierungen⁴¹, anhand der Modelle „Rava“ und „Ayse“ vor-

bleiben die beiden anderen Arbeiten ihrem Anspruch nach aber stärker auf Aussagen über die Subjektkonstitution bzw. Identitätsbildung der betrachteten Jugendlichen und weniger auf Aussagen über die Verhältnisse, in denen diese sich realisiert, ausgerichtet.

40 Wie Mecheril angibt, steht in der Arbeit die „Lebenssituation von Menschen [im Zentrum], für die ein transnationaler Migrationshintergrund auf der Ebene von Selbstverständnis und Fremdbeschreibung bedeutsam ist“ (Mecheril 2003: 9). Da die damit üblicherweise vorgenommene Eingrenzung einer „Untersuchungsgruppe“ aber als unangemessen problematisiert wird, bringt Mecheril den forschungsparadigmatischen Begriff der ‚Anderen Deutschen‘ ins Spiel, die bereits ins Zentrum dessen führt, was später ausführlich als „prekäre Zugehörigkeit“ diskutiert wird (vgl. Mecheril 2003: 9ff.): Es geht um „Erfahrungen und Lebenssituationen von Menschen ..., die in Deutschland leben, aber keine konventionelle ‚deutsche Geschichte‘ aufweisen, weil sie zwar in Deutschland aufgewachsen sind, jedoch als Fremde angesehen werden“ (ebd.).

41 Mit dem Begriff der „Modellierung“ wird auf die methodologische Grundannahme verwiesen, dass die Bearbeitung und Behandlung der Interviewtranskripte sich nicht als Deskription, Explikation oder Rekonstruktion versteht (vgl. Mecheril 2003: 40), sondern darauf aufmerksam macht, „dass der Modellierungstext in einem losen Verhältnis zum

gestellt. Für beide Modelle kann gezeigt werden, dass die darin konstituierten Subjekte sich als dem Zugehörigkeitskontext Deutschland zugehörig beschreiben. Ayse z.B. gibt sich als „schon fast wie ne Deutsche“ (Mecheril 2003: 64) hinsichtlich ihrer Erziehungsvorstellungen, ihres Geschmacks und ihrem Hang zu Statussymbolen zu verstehen. Allerdings zeigen sich in beiden Modellierungen auch Momente der Befremdung gegenüber dem Zugehörigkeitskontext. Rava z.B. sage „immer, ich bin Inder ... Weil wenn du sagst, du bist Deutscher ... dann fragen die: ‚Aber was ist Deine Herkunft?‘“ (Mecheril 2003: 105). Solche Zugehörigkeitserfahrungen charakterisiert Mecheril als „Verhältnissetzungen von Individuen zu sozialen oder symbolischen Kontexten“ (Mecheril 2003: 129), in denen die Einzelnen etwas über ihre soziale Position in diesen Kontexten erfahren. Darüber hinaus werden ihnen aber auch Informationen über sich selbst vermittelt, also darüber wer sie, insbesondere in den Augen der anderen, überhaupt sein bzw. nicht sein können – wie am Bsp. Rava verdeutlicht. Ein Teil dieser negativen Zugehörigkeitserfahrungen wird explizit als Diskriminierungserfahrung, konkret als persönliche Rassismuserfahrung herausgearbeitet. So bspw. wenn Ayse von einer Nachbarin zu hören bekommt, „Deutschland war schön, bevor die Ausländer kamen“ (Mecheril 2003: 73). Insbesondere solche Rassismuserfahrungen, die wie die gerade zitierte mit Unterstellungen, Abwertung und Defizitzuschreibung operiert (vgl. ebd.), verdeutlichen Ayse, dass sie aufgrund der Betrachtung und Behandlung als „Ausländerin“ gewissermaßen gezwungen ist, im Kontext Deutschland eine „Ausländerin“ zu sein: Solche Rassismuserfahrungen fungieren als „Signale der Zugehörigkeit und Zugehörigkeitslosigkeit“ (Mecheril 2003: 80) und „disziplinieren“ (ebd.) Subjekte wie Ayse in besonders nachdrücklicher Weise.

Diese Zugehörigkeitserfahrungen finden – so wird theoretisch weiter entwickelt – in „Zugehörigkeitskontexten“ (ebd.) statt, die als faktische und/oder imaginäre Räume zu verstehen sind, in denen Subjekte ein handlungsrelevantes Selbstverständnis erlernen und praktizieren, also sich in ein Verhältnis zum Kontext setzen und in ein Verhältnis zu ihm gesetzt werden (vgl. Mecheril/Hoffarth 2006: 248). In Zugehörigkeitskontexten sind bestimmte „Zugehörigkeitskonzepte“, also Vorstellungen über Zugehörigkeit vorherrschend, die gewissermaßen den Rahmen für die artikulierten Zugehörigkeitserfahrungen und verdichtete subjektive Muster solcher Zugehörigkeitserfahrungen, also „Zugehörigkeitsverständnisse“ bilden: „Konzepte der Zugehörigkeit schaffen erst jene soziale Realität, in der individuelle Zugehörigkeit möglich und nicht möglich ist“ (Mecheril 2003: 128). Die Modellierungen Rava und Ayse und die darin herausgearbeiteten Zugehörigkeitserfahrungen im Zugehörigkeitskontext, der Deutschland genannt wird, verweisen auf ein vorherrschendes Zugehörigkeitskonzept. Dieses Zugehörigkeitskonzept, also die dominanten

Ausgangstext des Transkriptes steht“ (a.a.O.: 42), der sich insbesondere dem für die Untersuchung leitenden Interesse an natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit verdankt.

Regeln und Vorstellungen von Zugehörigkeit, werden anhand des *Idealtypus* „fragloser Zugehörigkeit“ analytisch konstruieren, der gewissermaßen die wirksame natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnung des Kontextes für diese Erfahrungen beschreibt (vgl. Mecheril 2003: 118ff.): Das Konzept „fragloser Zugehörigkeit“ wird in die analytischen Dimensionen symbolische Mitgliedschaft, habituelle Wirksamkeit und biographisierende Verbundenheit untergliedert. Symbolische Mitgliedschaft verweist darauf, ob jemand – formell und informell – als Mitglied identifizierbar ist. Habituelle Wirksamkeit bezieht sich darauf, inwieweit jemand innerhalb eines Kontextes handlungsfähig ist, also ob er oder sie als repräsentativ für diesen Kontext betrachtet wird und in ihm sozial anerkannt handeln und sprechen darf. Biographisierende Verbundenheit meint, inwieweit jemand die eigenen Praxen im Zugehörigkeitskontext als Teil der eigenen Lebensgeschichte begreift und präsentiert, so dass ihnen eine affektive Bedeutung zugemessen wird und eine Einflechtung der eigenen Biographie in die Geschichte des Kontextes erfolgt.

Vor dem Hintergrund dieser Dimensionen idealtypischer fragloser Zugehörigkeit zeigen die Zugehörigkeitsverständnisse der Modelle Rava und Ayse bereits an, was demgegenüber „prekäre Zugehörigkeit“ kennzeichnet: Für das natio-ethno-kulturelle Selbstverständnis von Rava ist eine gleichsam doppelte Zugehörigkeit kennzeichnend, die als „Bistabilität“ beschrieben wird, weil „Ravas Zugehörigkeit ... eine Verhältnissetzung [ist], die aus zwei je stabilen Verhältnissen besteht“ (Mecheril 2003: 261). Demgegenüber ist Ayses natio-ethno-kulturelles Selbstverständnis zwar ebenfalls doppelter Gestalt, nämlich „halb-halb“ (Mecheril 2003: 276), weil es „von zwei Zugehörigkeitskontexten beeinflusst, zugleich aber auch doppelt unvollkommen“ (ebd.) ist. Wo im Modell Rava „Mehrfachzugehörigkeit“ eher als doppeldeutige, voluntaristische Option erscheint, zeigt sie sich im Modell Ayse eher als erlebte Belastung und Einschränkung. Die Zugehörigkeitsverständnisse halb-halb und bistabil werden deshalb als erfahrungsbasierte Muster zu verstehen gegeben, in denen partikulare (positive und negative) Zugehörigkeitserfahrungen⁴² gebündelt werden. Zugehörigkeitsverständnisse sind also durch Erfahrungen strukturiert, strukturieren als „Selektions- und Konstruktionsschemata“ (Mecheril 2003: 132) aber auch weitere Erfahrungen.

In der Betrachtung des Phänomens prekärer Zugehörigkeit auf der Basis von Zugehörigkeitserfahrungen und Zugehörigkeitsverständnissen ‚anderer Deutscher‘ wird also verständlich, inwieweit „Zugehörigkeitskonzepte“ (Mecheril 2003: 127) und „Zugehörigkeitsordnungen“ (Mecheril 2003: 323) in ihrer Wirksamkeit auf Subjekte als machtvoll, weil subjektivierende Zusammenhänge verstanden werden

42 Diese Zugehörigkeitserfahrungen erweisen sich als maßgeblich durch Sichtweisen und Rückmeldungen konkreter oder generalisierter Anderer beeinflusst, die Auskunft über die Zugehörigkeit der zur Frage stehenden Person geben und damit deren Zugehörigkeitsverständnis zentral konstituieren (vgl. Mecheril 2003: 249).

müssen: Vor dem Hintergrund des Konzeptes fragloser Zugehörigkeit sind „Mehrfachzugehörige“ in einer Weise positioniert, die sich als weniger privilegiert bzw. prekär beschreiben lässt (vgl. Mecheril 2003: 295ff.). Diese Positionierung nötigt nicht nur dazu, „Zugehörigkeitsarbeit“ zu leisten – also Zugehörigkeit unter der Bedingung ihrer Fraglichkeit aktiv zu gestalten.⁴³ Auch bleibt diese aktive und eigen-sinnige Gestaltung verwiesen auf die vorherrschende Zugehörigkeitsordnung, auch wenn sie in „lokalen Zugehörigkeiten“ (Mecheril/Hoffarth 2006: 255) bzw. „lokalen Normalitäten“ (Dausien/Mecheril 2006: 170) überschritten oder auf Eis gelegt werden kann. Solche „lokale Normalität“ wird als Ort zu verstehen gegeben, wo dem Anspruch darauf „dass das, was ich bin, als normal angesehen wird ... und ... darauf, an dem teilzuhaben, was als normal gilt, dass diesem Anspruch auf Normalität an diesem konkreten Ort entsprochen wird“ (ebd.). Die Subjektivierung im prekären Zugehörigkeitsstatus innerhalb einer machtvollen Zugehörigkeitsordnung gelingt, weil sie sich mit Mitteln der Disziplinierung, Habitualisierung und Bindung entfaltet, die den Subjektstatus selbst sichern, deren Wirksamkeit aber z.B. am un-gelenken „Ausländerhabitus“ sichtbar wird (vgl. Mecheril 2003: 316ff.). Sie ergibt sich daraus, dass bestimmte natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeiten politisch und kulturell privilegiert sind und natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit mit einer exklusiven Logik operiert, der in den Subjekt-Positionierungen mittels Eindeutigkeit entsprochen werden solle (vgl. Mecheril/Hoffarth 2006: 252f.).

Mecherils umfangreiche Interpretationen über „Prekäre Verhältnisse“ umkreisen und entfalten damit nicht nur das *Phänomen Mehrfachzugehörigkeit*, mit den damit verbundenen Zugehörigkeitserfahrungen, Zugehörigkeitsverständnissen und der entsprechenden Zugehörigkeitsarbeit in verschiedenen Zugehörigkeitskontexten, als Besonderheit der Lebenssituation ‚Anderer Deutscher‘. Auch problematisieren sie vor dem Hintergrund dieser, sich der geforderten Eindeutigkeit der Zugehörigkeitsordnung entziehenden, hybriden Formen der Zugehörigkeit die *Vorherrschaft einer dominanten Eindeutigkeitsforderung* in Bezug auf natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit, weil sich die damit eröffneten Räume einer Positionierung für Mehrfachzugehörige als prekäre Verhältnisse kennzeichnen lassen müssen. Es ist der damit verbundene Verweis auf eine „promiske Grundstruktur“ (Mecheril/Hoffarth 2006: 256), die nicht nur die Mehrfachzugehörigen „verdächtig“, „bedrohlich“, „bigott“ oder „beliebig“ (ebd.) erscheinen lässt, sondern eine grundlegende Beunruhigung, weil *Herausforderung für die dominante Zugehörigkeitsord-*

43 So versteht Mecheril „die selbstgestaltenden und -gestalteten Handlungsweisen von Rava und Ayse als Ausdruck natio-ethno-kultureller Lebensführung [die hier als Zugehörigkeitsarbeit betitelt wird, NR]. ‚Das eigene Leben‘ wird zu einer Frage und einem Projekt der Gestaltung, wenn es zum Problem geworden ist. Und so gilt für ‚Andere Deutsche‘, dass aufgrund ihres prekären Zugehörigkeitsstatus natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit zu einem Gegenstand und einer Frage der Lebensführung wird“ (Mecheril 2003: 335).

nung bedeutet: „Beängstigender aber noch ist, dass sie [die hybriden Formen der Zugehörigkeit] die dichotome Unterscheidungsmöglichkeit zwischen Wir und Nicht-Wir, die vor allem durch das Moment der Mitgliedschaft errichtet und garantiert wird, nachhaltig beschädigen“ (ebd., Anmerkungen NR). Mit dieser Vorstellung werden neue Interpretationen beim Beforschen von Phänomenen uneindeutiger natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit in der Migrationsforschung möglich, die vormals als „Kulturkonflikt“, neuerdings eher als „bikulturelle Identität“ (Badawia 2002) gefasst wurden: Nun sind die vielfachen Versuche, die ‚Andersheit‘ der ‚Anderen‘ verstehen oder erfassen zu wollen, vor allem als Ausdruck einer allgemeinen Beunruhigung über den Eindeutigkeits- und lokalen Deutungsverlust der vorherrschenden Zugehörigkeitsordnung zu lesen. Dann werden Migrationsphänomene aber als grundsätzliche Herausforderung für eine Zugehörigkeitsordnung verstehbar, die sich in der Migrationsforschung im Versuch die offensichtliche ‚Andersartigkeit‘ der ‚Anderen‘ (in) dieser Ordnung zu bestimmen, artikuliert.

Die Untersuchung zeigt damit vor allem, dass und wie sich die Wahrnehmung von ‚Anderen Deutschen‘ mit einer fehlenden Anerkennung ihnen gegenüber als fraglos Zugehörige verschränkt, die ihren prekären Zugehörigkeitsstatus gerade konstituiert. Mit der starken empirischen und theoretischen *Relationierung von Zugehörigkeit und Kontext* gelingt es aber, dafür weniger konkrete Akteure – wie bei Weber z.B. einzelne Lehrkräfte – gewissermaßen in Haftung zu nehmen, als vielmehr eine gleichsam in, an und hinter den sozialen Akteuren wirksame Zugehörigkeitsordnung. Gleichzeitig wird die Rede darüber bisweilen so abstrakt geführt, dass ohne Rekurs auf die empirischen Modellierungen die beschriebenen Verhältnisse kaum mehr (be-)greifbar erscheinen. Mit dem gleichfalls relationierten Verständnis von Zugehörigkeit als einem Kontinuum, das eine binäre Logik von Inklusion/Exklusion gerade überschreitet, werden insbesondere Teilausschlüsse (und Teilinklusionen) und der daraus resultierende Zwischenstatus von Mehrfachzugehörigen thematisierbar – was gleichsam implizit auf die Exaltiertheit von auf Eindeutigkeit angelegten Integrationsanforderungen verweist (vgl. auch Geisen 2007: 40f.). Allerdings fällt auf, dass das in den Analysen zum Ausdruck gebrachte Verständnis von machtvoller Subjektkonstitution, von Subjektivierung in einer vorherrschenden Zugehörigkeitsordnung selbst theoretisch eher vage bestimmt wird, insofern die Untersuchung ein theoretisch ausgearbeitetes Verständnis von Subjektivierung eher schuldig bleibt. Ein Bildungsverständnis ist dieser Arbeit lediglich in einem sehr allgemeinen Sinn unterlegt, insofern sie den Vorgang der Subjektivierung auch als Subjektbildung⁴⁴ im Sinne eines Werdens als ‚andere‘ Subjekte im Rahmen von Differenz- und Dominanzverhältnissen versteht – wobei dieses Wer-

44 Der Rolle der Bildungsinstitution Schule wird dabei zwar ein signifikanter Stellenwert eingeräumt (vgl. Mecheril/Hoffarth 2006: 252), auf der Ebene der empirisch angeleiteten Interpretation findet diese Erkenntnis allerdings keine weitere Beachtung.

den aber nicht explizit in seiner biographischen Prozesshaftigkeit rekonstruiert wird.

Erste Konsequenzen für Migrationsforschung mit Bildungsbezug

Welche Antworten geben die bisher diskutierten Forschungsergebnisse im Hinblick auf die Frage nach dem ‚Spezifischen‘ der Lebenslage von migrationsanderen Jugendlichen? Als zentraler Befund der zuletzt diskutierten Arbeiten, insbesondere derjenigen, die sich mit (Selbst-)Positionierungsprozessen, Identitätsbildung oder der Zugehörigkeitsarbeit junger Menschen beschäftigen, zeigte sich die Schwierigkeit, im Kontext der Mehrheitsgesellschaft anerkennbare Subjektpositionen zu formulieren. Insbesondere vor dem Hintergrund der Analyse fragloser Zugehörigkeit konnte das Problem konturiert werden, als Mehrfachzugehörige/r einer geforderten Eindeutigkeit in der Zugehörigkeitslogik nicht zu entsprechen. Ebenfalls erwies sich durch alle Arbeiten hindurch der Topos der „kulturellen Differenz“ im Blick auf ‚Migrationsandere‘ als dominant, insbesondere in schulinternen Diskursen. Beide Stränge bisheriger Migrationsforschung mit Bildungsbezug legen damit nahe, dass insbesondere die *Wahrnehmung* der befragten Jugendlichen als ‚Andere‘ und ihre damit verbundene *Diskriminierbarkeit als ‚Andere‘* – auf die sowohl Mecheril als auch Weber explizit hinweisen – eine zentrale Spezifik ihrer Lebens- und Bildungssituation ausmachen. Gewissermaßen als Fixpunkt, der der Schwierigkeit anerkennbare Subjektpositionen zu formulieren ebenso wie konkreten Diskriminierungserfahrungen zu Grunde zu liegen scheint, zeigt sich dabei der *Umstand lebensbegleitender Fremdheitszuschreibungen oder Nicht-Zugehörigkeits-Bekundungen*, von dem auch negative Impulse für die Bildungsbiographie ausgehen können. Forschungsarbeiten, die darauf ihren Schwerpunkt legen und die damit verbundenen Erfahrungen im Hinblick auf das subjektive Erleben von Diskriminierung und den individuellen Umgang damit beleuchten, sind aber nach wie vor selten.⁴⁵ Die insbesondere von Paul Mecheril und Britta Hoffarth aufgeworfene und explizit als „empirisch“ (Mecheril/Hoffarth 2006: 254) gekennzeichnete Frage, „wie Kinder und Jugendliche lernen, sich als ‚Ausländerin‘ oder ‚Fremde‘ zu verstehen und wie in alltäglichen Praxen innerhalb und außerhalb der offiziellen Orte neue, ‚widerständige‘ Formen der Überschreitung der traditionellen Grenzen erprobt und eingeübt werden“ (ebd.), bleibt damit weiterhin aktuell und bearbeitungsbedürftig. Die Frage legt bereits nahe, dass es unter *bildungstheoretischer Perspektive* interessant wäre, gerade solche „neuen, ‚widerständigen‘ Formen“ im Umgang mit diesen Subjekt-

45 Ansätze finden sich vor allem bei Mecheril (2003), Weber (2003a, b), Riegel (2004), Mannitz (2006) und Badawia (2002), eine explizit rassismustheoretische Beschäftigung bei Terkessidis (2004), eine explizit diskriminierungsbezogene Beschäftigung bei Keim (2003).

konstitutionen als ‚Andere‘ zu betrachten. Allerdings wird eine solche Perspektive in der bisherigen Migrationsforschung mit Bildungsbezug vermutlich deshalb selten weiter verfolgt oder vertieft, weil ihr kaum ein ausgearbeiteter Bildungsbegriff unterlegt ist. Auch fehlt bislang ein differenzierter, theoretisierender Zugang zur Spezifik von migrationsanderen Subjektposition(ier)ungen, der sich aus meiner Sicht als Theorie einer Subjektivierung unter diskriminierenden Bedingungen formuliert finden müsste.⁴⁶

Im Lichte dieser Befunde und Leerstellen steht die Frage nach den lebensbegleitenden Fremdheitszuschreibungen gegenüber migrationsanderen Jugendlichen sowie dem biographischen Umgang mit ihnen für meine Untersuchung im Zentrum. Dabei erhält der Aspekt des biographischen Werdens als ‚Anderer‘ eine besondere Betonung durch eine explizit biographiewissenschaftliche Perspektive. Sie wird theoretisch fundiert durch eine Verschränkung von Theorien der Subjektivierung mit solchen der Diskriminierung, die theoretisch die Spezifik einer Lebenssituation zu beschreiben suchen, für die die Wahrnehmung und Diskriminierbarkeit als ‚Andere‘ als zentral angesehen wird. Dass diese Untersuchung sich dabei auf männliche Jugendliche beschränkt, ergibt sich aus der Wahrnehmung, dass in der neueren subjektorientierten, kritisch-dekonstruktiven oder reflexiv orientierten Migrationsforschung bislang vorwiegend junge Frauen eine starke Aufmerksamkeit erfahren haben.⁴⁷ Der Hinweis auf einen möglichen bildungstheoretischen Gewinn einer sol-

46 Eine solche Perspektive müsse sowohl theoretisch als auch konzeptionell in der Lage sein, „soziale Ungleichheitsverhältnisse sowie symbolische Ein- und Ausschlussmechanismen [als] das objektive Pendant der subjektiven Verortung dar[zu]stellen“ (Riegel 2004: 342) und zu diskutieren. Die überzeugendsten Arbeiten in dieser Hinsicht legen aus meiner Sicht bislang Louis-Henry Seukwa (2006) und Paul Mecheril (2003) vor.

47 Wie bereits erwähnt, steht einer ausführlichen Beschäftigung mit jungen Frauen in der Migrationsforschung insbesondere im Kontext von Bildungserfolg und Bildungsbiographien eine eher marginale Beschäftigung mit jungen Männern gegenüber: Solche Arbeiten, die die Kategorien Geschlecht und Ethnizität als verknüpfte Differenzlinien mit diskriminierenden Effekten thematisieren, betrachten hauptsächlich bildungserfolgreiche Frauen (vgl. Gutiérrez Rodríguez 1999, Hummrich 2002, Weber 2003b, Riegel 2004, Mannitz 2006). Im Hinblick auf männliche (besonders weniger formal bildungserfolgreiche) Jugendliche zeigt sich hier eine Forschungslücke, die sich als Reaktion auf die Vernachlässigung „weiblicher Migration“ und die Problematisierung von Bildern über junge Frauen als „unterdrücktes orientalisches Mädchen“ lesen lassen muss. Insbesondere die Arbeiten von Ursula Boos-Nünning und Yasmin Karakasoglu (Boos-Nünning et al. 2005), Neval Gültekin (Gültekin 2003), Yeliz Gölbol (Gölbol 2007) und bereits früh Berit O. Otyakmaz (Otyakmaz 1995) überzeugen von der Unangemessenheit dieser Konstruktion in Bezug auf junge Frauen, die in Deutschland oft als „Türkinnen“ betrachtet werden. Die dokumentierten Alltagsdiskurse in den schulbezogenen Arbeiten (insbeson-

chen Untersuchung nötig aber dazu, die bisherigen Befunde durch ihre Verschränkung mit Ergebnissen und Perspektiven aus der qualitativen Bildungsforschung mit Migrationsbezug zu erweitern. Diese ruht auf einem fundierten Bildungsbegriff auf, dessen Einbezug diese Untersuchung weiter bildungstheoretisch konturiert und damit auch als implizite Antwort auf den Bildungsbenachteiligungsdiskurs zu lesen erlaubt.

BILDUNGSTHEORIE UND EMPIRISCHE BILDUNGSFORSCHUNG MIT MIGRATIONSBEZUG

Wie bereits dargelegt, haben die diskutierten Migrationsforschungsarbeiten mit Bildungsbezug ihre Stärke vor allem darin, eine wichtige Besonderheit der Lebenslage von jugendlichen Migrationsanderen herauszustellen: Ihr Wahrnehmung und Diskriminierbarkeit als ‚Andere‘. Hinsichtlich eines ausgearbeiteten Bildungsbegriffes, der es erlaubt, das bildungstheoretische Potential von neuen Formen des Umgangs mit Fremdheitszuschreibungen zu beschreiben, lohnt aber der Blick auf Bildungsforschung mit Migrationsbezug. Nicht nur weil der Bildungsbegriff hier als kritisches Korrektiv zu formaler Bildung konturiert wird, sondern auch weil der bildungstheoretischen Perspektive eine Konzentration auf die Handlungsfähigkeit sozialer Akteure eigen ist, die einer verallgemeinerten Vorstellung von grundsätzlich weniger bildungsbegabten migrationsanderen Jugendlichen zu widersprechen erlaubt.

Das Ziel dieser Auseinandersetzung ist deshalb zum einen die Spezifität eines bildungstheoretischen Zugangs zu verdeutlichen und zum anderen anhand der Diskussion qualitativer Bildungsforschungsarbeiten zu zeigen, dass und wie Migrationsbiographien darauf hin befragt werden können, was darin Bildungsrelevantes passiert, also nach zweierlei zu fragen: Einerseits, ob Zuschreibungen gegenüber migrationsanderen Jugendlichen ein bildungstheoretischer Stellenwert als Bildungsanlass zukommt, und andererseits, ob der Umgang mit ihnen bildungstheoretisch relevant ist, weil hier Bildungsprozesse erfolgen. Diese Auseinandersetzung mit Bildungsforschungsarbeiten mit Migrationsbezug dient letztlich auch dazu, ein Verständnis von transformatorischen Bildungsprozessen zu entfalten, das sich spä-

dere von Lehrkräften, vgl. Weber 2003: 143ff., Mannitz 2006: 134ff.) sprechen aber dafür, analog zum vielzitierten Konstrukt des „unterdrückten orientalischen Mädchens“ auch nach dominanten Konstruktionen gegenüber migrationsanderen männlichen Jugendlichen zu fragen (z.B. als „Macho“ oder „Pascha“, vgl. Munsch 2007, Weber 2006, Weber 2007). Eine explizite Gender-Perspektive, die sich in Geschlechterforschung und –theorie gerahmt findet, wird angesichts des damit verbundenen zusätzlichen Forschungsaufwandes im Rahmen dieser Arbeit aber nicht verfolgt.

ter anhand meiner eigenen Überlegungen zu einem veränderten Bildungsverständnis im Anschluss an Butler und Foucault erweitert finden wird und rahmend für die weiteren (nicht explizit bildungstheoretischen) Auseinandersetzungen mit Subjektkonstitutionsvorgängen ist.

Nachfolgend wird zunächst die Spezifität bildungstheoretischen Denkens umrissen (1.), die sich einerseits anhand der skeptischen und orientierenden Funktion dieses Denkens und andererseits an ihrer Systematik charakterisieren lässt, welche Bildungsaufgaben diagnostiziert und die selbsttätige Bewältigung dieser Bildungsaufgaben durch (Bildungs-)Subjekte in Aussicht stellt. Dieser Systematisierungsversuch erlaubt dann drei zentrale Momente von Bildung zu charakterisieren, die wiederum als Anhaltspunkte für die Bewertung und Einschätzung der nachfolgend vorgestellten differenzierteren Bildungskonzeptionen dienen. Wie es im Rahmen qualitativer Bildungsforschung gelingt, das skizzierte Denken von Bildung auch empirisch zu wenden und es zu nutzen, um Bildungsprozesse bei „MigrantInnen“ zu erforschen, wird anhand von zwei Bildungskonzeptionen verdeutlicht, die sich explizit migrationsbedingter Heterogenität als Bildungsaufgabe zuwenden (2.). Aus der Diskussion dieser Bildungsforschungsarbeiten mit Migrationsbezug wird abschließend der weitere theoretische Präzisierungs- und praktische Forschungsbedarf abgeleitet, den ich auf einige Konsequenzen für Bildungsforschung mit Migrationsbezug (3.) hin verdichte.

Zur Spezifität bildungstheoretischen Denkens

Es gehört zur Problematik des Bildungsbegriffes, dass wer ihn – insbesondere bildungstheoretisch – zu benutzen trachtet, von Kritikern gern auf dessen *Unbestimmtheit* verwiesen wird. Dieter Lenzen's Charakterisierung von Bildung als „Container-Wort“ (Lenzen 1997: 949) und sein Vorschlag, diesen durch die systemtheoretischen Begrifflichkeiten „Autopoiesis“ sowie „Selbstorganisation“ und „Emergenz“ zu ersetzen (vgl. a.a.O., auch Lenzen 1999: 73ff.), kann sicherlich als ein prominentes und provokantes Beispiel solcher Kritik am Bildungsbegriff innerhalb der deutschsprachigen Diskussion bezeichnet werden. Was den Bildungsbegriff aus Sicht solcher Kritiker unwissenschaftlich macht, ist sowohl seine alltagsweltliche Nutzung als auch seine fehlende wissenschaftliche Präzisierung (vgl. Lenzen 1999: 79). Nun kann man – wie Heinz-Elmar Tenorth (2000) es vorschlägt – diese vermeintliche Schwäche des Bildungsbegriffes ebenso gut als seine Stärke interpretieren, weil gerade die „Multivalenz“ (Tenorth 2000: 95) ebenso wie die „Polyreferenz“ (a.a.O.: 99) des Bildungsbegriffes seine Anschlussfähigkeit an pädagogische Profession, Praxis und lebensweltliche Erfahrung sicherstelle (vgl. ebd.). Dieser Hinweis entbindet freilich niemanden, der wissenschaftlich auf den Bildungsbegriff Bezug nehmen will, von einer näheren Eingrenzung und Präzisierung, dessen, was unter „Bildung“ verstanden werden soll. Tenorth erinnert ledig-

lich daran, dass kaum ein „großer Begriff“ sich wissenschaftlich verwenden ließe, „ohne dass man Referenzkontexte präzise bezeichnet, in denen die Begriffe ... verwendet und behandelt werden sollen“ (Tenorth 2000: 94). Die nachfolgenden Überlegungen dazu, inwieweit bildungstheoretisches Denken und qualitative Bildungsforschung zu „MigrantInnen“ hilfreich und problematisch sein können, sind als ein solcher Präzisierungsversuch zu verstehen. Er soll zunächst die Funktion und die Systematik bildungstheoretischen Denkens klären, um dann Bestimmungen von „Bildung“ einzuführen, die diesen Bildungsbegriff auch für empirische Bildungsforschung mit Migrationsbezug nutzbar machen. Am Ende dieser Beschäftigung werde ich mich einem Verständnis von „Bildung“ angenähert haben, das rahmend für die weitere Beschäftigung sein kann.

Zur Funktion bildungstheoretischen Denkens

Erziehungswissenschaftliches Denken rekurriert in nahezu unüberschaubarer Weise auf „Bildung“, die Spezifität und Funktion bildungstheoretischen Denkens lässt sich deshalb zunächst annäherungsweise darüber bestimmen und präzisieren, dass „Bildung“ hier in kritischer Perspektive gegenüber Begriffen wie „Erziehung“ oder „Sozialisation“ abgegrenzt wird. So dient der Bildungsbegriff eher dazu, gegenüber den stärker fremdbestimmt gedachten erzieherischen und sozialisatorischen Vorgängen einen weitergehenden und in der Regel stark an die Eigenaktivität eines Individuums gekoppelten Entwicklungsprozess zu charakterisieren. Dem bildungstheoretischen Denken bzw. Diskurs kommt gegenüber den beiden anderen erziehungswissenschaftlichen Kernbegriffen also eher eine *kritische Funktion* zu, die bestimmte Vorstellungen pädagogischer Einflussnahme hinterfragt. Neben dieser kritischen Funktion nimmt bildungstheoretisches Denken für sich auch eine Orientierungsfunktion in Anspruch, die auf die, den Bildungsbegriff konnotierende, Normativität verweist. Bildungstheoretisches Denken zeichnet sich folglich dadurch aus, dass es eine *Orientierungsfunktion* für zukünftiges pädagogisches Handeln übernehmen will. Beide Ansprüche kulminieren in der Forderung, Bildung solle möglich sein, die implizit all jene bildungstheoretischen Plädoyers durchzieht, die sich für die (Weiter-)Verwendung des Bildungsbegriffes stark machen (vgl. exemplarisch: Tenorth 2000, Ruhloff 2000, Koller 1999a). Gegen jeden Vorbehalt, der bildungstheoretischem Denken vorhält, „über das hinauszugehen, was man begründet sagen kann“ (Peukert 2000: 507), bestimmt insbesondere Alfred Schäfer „[b]ildungstheoretisches Denken“ weiterhin konsequent als „Möglichkeitsdenken“ (Schäfer 2009: 187, grammatikalische Anpassung NR), womit er gleichzeitig Anhaltspunkte für eine Konkretisierung beider Funktionen bildungstheoretischen Denkens gibt.

a.) Zur kritischen Funktion des Bildungsbegriffes

„Bildung“ an Möglichkeit(en) zu koppeln, steht für Schäfer in unmittelbarem Zusammenhang mit der kritischen Funktion des Bildungsbegriffes, weil damit – so Schäfer – „Entwicklungsprozesse ... unter dem Gesichtspunkt der Ermöglichung gelingender Subjektivierung/Individuierung“ (Schäfer 2009: 187) betrachtet werden können. Die Rede von Bildung eröffne also eine Interpretationsperspektive, in der das Subjekt im Spannungsfeld zwischen dem Befolgen gesellschaftlicher Imperative und deren Überschreitung betrachtet werden kann. So erweise sich zum einen der Bildungsbegriff im Anschluss an Humboldt als geeignet, auf „die Grenzen der Wirksamkeit des Staates“ (Humboldt 1980: 56) zu reflektieren und damit Annahmen ausschließlich funktionaler Vergesellschaftung kritisch zu hinterfragen. Ebenso erlaube er aber im Anschluss an Kant eine kritische Grenzreflexion auf Vorstellungen von der pädagogischen Formbarkeit des Menschen (vgl. Schäfer 2009: 186). Die kritische Funktion des Bildungsbegriffes bestimmt Schäfer insofern als doppelte: Sie wendet sich ebenso gegen überschätzende Vorstellungen einer pädagogisch-intentionalen Formung der Menschen, respektive Erziehung, wie gegen überzogene Vorstellungen von einer bloßen Bestätigung des status quo durch Sozialisation. Auch deswegen steht ein solches Bildungsverständnis grundsätzlich in Opposition zu Vorstellungen, die „Bildung auf das Erlernen derjenigen Kenntnisse und Fertigkeiten ... reduzieren, die als ‚Mittel der Wahrnehmung des Vorteils im ungeschlichteten bellum omnium contra omnes‘ (Adorno 1972, S. 97) auf globaler Ebene im Augenblick gebraucht werden“ (Peukert 2000: 507f., vgl. auch Schäfer 2009: 185). Auch Hans-Christoph Koller verweist darauf, dass „Bildung“ eher das Nicht-Funktionale des pädagogischen Geschäfts akzentuiere, sie sei in erster Linie „Selbstzweck“ und kein „Mittel zum Zweck“ (Koller 2005b: 90).

b.) Zur Orientierungsfunktion des Bildungsbegriffes

Als „Möglichkeitsdenken“ ist Bildungsdenken zudem notwendig auf eine Zukunft ausgerichtet, die es nur insoweit bestimmen kann, als „Bildung“ jene Reproduktion des status quo überschreiten solle. Stärker konkretisierend fasst beispielsweise Helmut Peukert Bildung als Fähigkeit auf, bestehende kulturelle Lebensformen so zu transformieren, dass sie weniger gefährdend für das Subjekt und die Gesellschaft seien (vgl. Peukert 2000: 509). Angebbare sind – insbesondere in der radikalisierten Variante von Schäfer – dann allerdings lediglich „empirische Möglichkeitsbedingungen“ (Schäfer 2009: 187), unter denen sich Bildung potentiell vollziehen könnte, wobei diese Prozesse und deren Resultate „immer auch anders interpretiert werden könnten“ (ebd.). Insofern ist Bildungsdenken in der hier vorgestellten Fassung notwendig ein Stück weit utopisch und gleichzeitig minimal normativ, weil es von einer Überschreitung des Bestehenden ausgeht, die in der Regel als transformierend im Sinne von erweiternd bestimmt wird (vgl. Ruhloff 2000: 199f.). Auch wenn sich BildungstheoretikerInnen einer näheren Bestimmung dessen, wohin das bildende

Werden eines Subjekts gehen solle, oftmals weitestgehend enthalten, liegt doch in jeder auf das Utopisch-Zukünftige verwiesenen Fassung von „Bildung“ diese minimale Normativität, auch wenn dabei die Differenz zwischen Sein und Sein-Sollen kaum angebbar scheint, die es in einem Bildungsprozess konkret zu überwinden gelte. Jörg Ruhloff fordert vor diesem Hintergrund eine grundsätzliche Konkretisierung von Bildungskonzeptionen, denen zumindest in möglicher Erfahrung etwas entsprechen können solle, so dass eine begründete Zustimmung zu oder auch Ablehnung von Bildungskonzeptionen möglich werde (vgl. Ruhloff 2000: 121).

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass das hier exemplarisch und überaus holzschnittartig skizzierte bildungstheoretische Denken „Bildung“ grundsätzlich als kritischen und eher utopisch-normativen Begriff nutzt. Es sind gerade diese zwei Funktionen bildungstheoretischen Denkens, die es beispielsweise Hans-Christoph Koller (2001) erlauben festzustellen, dass der Bildungsbegriff in der Erziehungswissenschaft zentral und „als systematischer Ort der Reflexion über *Begründungen und Kritik pädagogischen Handelns* [weiterhin] unverzichtbar“ (Koller 2001: 35, Hervorh. NR) sei.⁴⁸ Ungeachtet oder gerade in Absehung von der jeweiligen Spezifität, die die einzelnen Bildungsverständnisse der hier zitierten Autoren aufweisen, möchte ich drei zentrale Momente von „Bildung“ festhalten, ohne die – so meine These – kein Bildungsbegriff innerhalb dieser bildungstheoretischen Perspektive denkbar wäre: „Bildung“ wird durch ein *Moment der Überschreitung* (1) charakterisiert, das sich als Hinausgehen über das Vorfindliche oder Bestehende verstehen lässt. „Bildung“ kann im Sinne dieser Überschreitung als qualitativ Anderes gegenüber dem Vorfindlichen verstanden werden, das etwas Neues enthält. „Bildung“ zeichnet sich zudem durch ein *Moment des Unverfügbaren* (2) aus, das Vorstellungen einer intentionalen Einwirkung auf das Bildungsgeschehen widerspricht und demgegenüber die Eigenlogik des Prozesses akzentuiert, in dem sich Bildung vollzieht. Damit wird dem Prozess von „Bildung“ ein Höchstmaß an Offenheit zugebilligt – sowohl im Hinblick auf mögliche Resultate, als auch im Hinblick auf mögliche Bedingungen. Und schließlich deuten beide vorgenannten Aspekte auf ein notwendiges *Moment von (Eigen-)Aktivität oder (Selbst-)Tätigkeit* (3) hin, das nicht nur darauf verweist, dass „Bildung“ in der Regel als an Subjekte gekoppelt gedacht wird, sondern auch dass die Rede von „Bildung“ ohne ein sich zu sich selbst und der Welt aktiv und reflexiv ins Verhältnis setzendes Subjekt unrealistisch erscheint. Diese drei vorläufigen Präzisierungsversuche sollen als erste Annäherung an ein bildungstheoretisches Verständnis von „Bildung“ genügen, wäh-

48 Dieses Festhalten am Bildungsbegriff ist angesichts einer massiven Kritik insbesondere in den 1960er und 1970er Jahre keineswegs selbstverständlich, weil kritische ErziehungswissenschaftlerInnen dieser Generation „Bildung“ als aufoktroierten und patriarchalischen Begriff, letztlich aufgrund der bildungsbürgerlichen Aufladung als „Herrschaftsbegriff“ brandmarkten (vgl. exemplarisch Müller 2009).

rend nachfolgend die Funktion des Bildungsbegriffs um zwei weitere Hinweise auf die Systematik und Voraussetzungen bildungstheoretischen Denkens erweitert wird.

Zur Systematik bildungstheoretischen Denkens

Wenn Winfried Marotzki feststellt, es entspreche „einer langen Tradition unseres Faches bildungstheoretische Erörterungen mit der Thematisierung zeitdiagnostischer Tendenzen einzuleiten“ (Marotzki 1991: 119), so zeigt sich darin mindestens zweierlei: Zum einen weist dieser Hang zur Eröffnung der Rede über „Bildung“ mit *Zeit- und Gesellschaftsdiagnosen* direkt auf die kritische Funktion des Bildungsbegriffs zurück, die ich u.a. mit Hilfe des Moments der Überschreitung (1) gekennzeichnet hatte. Wenn Bildung über den gesellschaftlichen status quo hinausweisen soll, dann ist es erforderlich, diesen status quo selbst ebenfalls zu beschreiben und ggf. auch die sich darin bereits abzeichnenden Probleme zu benennen. Wenn bildungstheoretisches Denken folglich häufig an Zeit- und Gesellschaftsdiagnosen seinen Ausgang nimmt (vgl. exemplarisch Peukert 2000, Marotzki 1990), so auch deshalb, weil sich aus den Gesellschaftsdiagnosen spezifische *Bildungsaufgaben* deduzieren lassen (vgl. Klafki 1998: 237f.). Zum anderen provoziert ein zeit- und gesellschaftsdiagnostischer Einstieg die Frage, was „Bildung“ angesichts der diagnostizierten aktuellen Bedingungen denn (noch) heißen könne. So erweist sich eine Zeit- und Gesellschaftsdiagnose oft auch als Ausgangspunkt und Anlass über die *Angemessenheit* und ggf. *Neubestimmung* von „Bildung“ als erziehungswissenschaftlichen Zentralbegriff nachzudenken. Damit wird gleichzeitig auf die mehr als zweihundertjährige Tradition des Begriffes verwiesen, der, gerade um eine gewisse Aktualität und Aussagekraft zu beanspruchen, nicht umstandslos in seiner Bestimmung durch Humboldt oder Hegel übernommen werden kann, sondern zumindest einer Re-Interpretation bedarf, die die Aktualität oder bleibende Gültigkeit dieser Bestimmung verdeutlicht (vgl. exemplarisch: Bloch 1985) oder Ansatzpunkte für notwendige Reformulierungen des Bildungsbegriffes ausweist (vgl. exemplarisch: Koller 1999a). Zeit- und gesellschaftsdiagnostische Beschreibungen stehen damit systematisch oft am Anfang bildungstheoretischer Überlegungen, weil sich aus ihnen sowohl die Kontur solcher Problemlagen extrahieren lässt, auf die „Bildung“ zu antworten habe, als auch weil damit ein Rahmen entfaltet wird, für den sich der gewählte und eingeführte Bildungsbegriff als angemessen erweisen muss. Dies kann entweder in Versuche der Neubestimmung des Bildungsbegriffs oder in das münden, was Tenorth „exegetische Verwendungsweise“ bzw. „Klassikerauslegung“ (Tenorth 2000: 91) nennt.

Neben solchen Gesellschaftsdiagnosen setzt die Systematik bildungstheoretischen Denkens – wie bereits im Moment der (Eigen-)Aktivität bzw. (Selbst-) Tätigkeit (3) angesprochen – zudem ein spezifisches Verständnis von menschlicher Subjektivität voraus. Wie Hans-Christoph Koller verdeutlicht, zeichneten sich die klassischen bildungstheoretischen Vorstellungen – z.B. bei Herder, Humboldt, Goethe

oder Hegel – gerade dadurch aus, Subjekte und Subjektivität anhand zweier Prinzipien zu bestimmen (vgl. Koller 2001: 36f.): Einerseits werde Subjekten eine Fähigkeit zur Selbstbestimmung ebenso wie die Möglichkeit zugesprochen, Autonomie zu realisieren. Andererseits werden die Subjekte als gleichermaßen einzigartige wie vielfältige Wesen entworfen, wobei gleichzeitig von einer übergreifenden „Einheit der Person“ (37) ausgegangen werde, die in der Lage sei, die innere Vielfalt stimmig zu integrieren. Beide Aspekte, Autonomie und Einheit, würden – so Koller – dabei „als immer schon vorausgesetzter Ursprung und als erst noch herzustellendes Ziel von Bildung gedacht“ (ebd.).

Nicht nur vor dem Hintergrund von Zeit- und Gesellschaftsdiagnosen die bspw. auf „Individualisierung“ und „Kontingenzsteigerung“ (Marotzki 1990: 19ff.) hinweisen, sondern auch angesichts umfassender, insbesondere poststrukturalistischer Theoriebildung geraten solche Subjektivitätsvorstellungen zunehmend in die Kritik. Diese Irritationen erschweren es zunehmend, sich in bildungstheoretischer Perspektive des „Bildungssubjekts“ zu versichern, münden aber keineswegs in eine grundsätzliche Verabschiedung der Kategorien „Bildung“ und „Subjekt“. So arbeitet Jenny Lüders (2007) zusammenfassend heraus, dass in aktuellen bildungstheoretischen Diskussionen subjektbezogene Vorstellungen von Autonomie eher solchen von Heteronomie weichen, solche von Identität oder Einheit des Subjekts von solchen seiner Dezentrierung und Differenz ersetzt werden, die Idee von Selbsttransparenz angesichts einer Verpflichtung des Subjekts durch Alterität fraglich wird und schließlich der Annahme von Selbstbestimmung eher der Hinweis auf die Vermitteltheit des Subjekts durch gesellschaftliche und sprachliche Strukturen entgegengestellt wird (vgl. Lüders 2007: 26ff.). Vor diesem Hintergrund stelle sich fortan die Frage nach dem „Bildungssubjekt“ anders, wenn Aspekte wie Fremdbestimmung, Inkohärenz oder Identitätskrisen nicht mehr als durch Bildung zu überwindende Probleme, sondern vielmehr „als konstitutive Bedingungen von ‚Subjektivität‘ verstanden werden“ (a.a.O.: 36) müssen.

So lässt sich sowohl hinsichtlich der Gesellschaftsdiagnose als auch hinsichtlich der Subjektivitätskonzepte im aktuellen bildungstheoretischen Diskurs eine Tendenz herausstellen, die zunehmend die Fragmentierung, Dezentrierung und Uneinheitlichkeit von Gesellschaft wie Subjekt betont. Gleichzeitig zeigen sich beide Topoi weiterhin als so zentral innerhalb bildungstheoretischen Denkens, dass in systematischer Hinsicht zu ihnen Stellung bezogen werden muss, wenn auch in veränderter Perspektive.

Die bisher skizzierten Anhaltspunkte zur Funktion und Systematik bildungstheoretischen Denkens lassen sich folglich dahingehend zusammenfassen, dass der Bildungsbegriff eine gleichfalls kritische wie utopisch-normative Funktion gegenüber pädagogischer Praxis und vorfindlichen gesellschaftlichen Verhältnissen einnimmt. In systematischer Hinsicht muss er zudem zu diesen Verhältnissen und den ggf. da-

raus abgeleiteten „Bildungsproblemen“ ebenso Stellung beziehen, wie zu Subjektivitätsannahmen bzw. dem darin angelegten Verständnis des „Bildungssubjektes“. Diese kurze Rekaptulation sollte die Spezifität des Bildungsverständnisses herausstellen, die bildungstheoretischem Denken eigen zu sein scheint und „Bildung“ durchaus weiter und unbestimmter fasst, als beispielsweise im eher formalen Bildungsverständnis, das dem Bildungsbenachteiligungsdiskurs unterlegt ist. Als Stärke dieses Zugangs wird dementsprechend sichtbar, dass er sich – insbesondere wo Migrationsandere im Zentrum der Betrachtung stehen – auf seine Subjekte als „Bildungssubjekte“ bezieht, denen Bildungsprozesse grundsätzlich zugetraut werden.

Wenn ich mich nachfolgend bildungstheoretischen Arbeiten zuwende, die in empirischer Einstellung auf „MigrantInnen“ als „Bildungssubjekte“ rekurrieren, dann vor allem deswegen, weil sie sich als Ansätze qualitativer Bildungsforschung verstehen, die stärker die Singularität und Handlungsfähigkeit der beforschten Subjekte in den Vordergrund rücken. Als solche versuchen sie nicht nur in sozialwissenschaftlicher Einstellung die Kluft zwischen bildungstheoretisch-philosophischer Reflexion auf „Bildung“ auf der einen Seite und quantifizierender Messung von „Bildungsleistungen“ auf der anderen Seite zu überwinden. Sie akzentuieren demgegenüber auch die soziale bzw. alltagsweltliche Einbettung von Bildungsprozessen sowie die Kopplung von „Bildung“ an individuelle Sinnkonstitution(en). Dieses bildungstheoretische Sprechen geht folglich über ein Verständnis hinaus, wie es in den Begriffen „Bildungssystem“ oder „Bildungsleistungen“ zum Ausdruck kommt, das auf „Angelegenheiten wie Bildungsinstitutionen und Bildungspolitik“ (Schulze 2007: 143) verweist – auch wenn die aufgerufene Spaltung in einen stärker pragmatisch und stärker normativ geprägten Bildungsbegriffes historisch auf einen gemeinsamen Bildungsbegriff zurückverweist (vgl. Stojanov 2006: 25ff.).

In der nachfolgenden Beschäftigung mit qualitativer Bildungsforschung über „MigrantInnen“ wird aber auch deutlich werden, dass eine Erweiterung der Perspektive von Bildungsprozessen auf Prozesse der Subjektivitätskonstitution in der Migration notwendig wird, um kulturalistische Kurzschlüsse in solch bildungstheoretischer Beschäftigung mit Migrationsphänomenen zu umgehen, wie sie bereits seit längerem innerhalb der Migrationsforschung problematisiert werden.

Fremdheit als Bildungsherausforderung? – Zur empirischen Erforschung von Bildungsprozessen bei „MigrantInnen“

Ein Ansatz, dem Vorwurf zu begegnen, bildungstheoretisches Denken gehe über das hinaus, was man begründet sagen könne (s.o., vgl. Peukert 2000: 507), besteht nun darin, Bildungskonzeptionen sozialwissenschaftlich zu wenden.⁴⁹ Für Krassi-

49 In ihrem Beitrag zu Theorien der Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert halten Dietrich Benner und Friedhelm Brüggem zur sozialwissenschaftlichen Wende fest: „Die in

mir Stojanov kommt die damit eingeführte theoretische und empirische Bezugnahme auf „Bildung“ und Bildungsprozesse einer „kopernikanischen Wende in der Bildungstheorie“ (Stojanov 2006: 41) gleich, um die sich insbesondere VertreterInnen der sog. „erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung“ mit ihrem transformatorischen Bildungsbegriff wie Winfried Marotzki, Rainer Kokemohr und Hans-Christoph Koller verdient gemacht haben.⁵⁰ Gerade die beiden letztgenannten wenden sich dabei insbesondere der Erforschung biographischer Bildungsprozesse von „MigrantInnen“ zu. Vor allem Rainer Kokemohr diskutiert seine Überlegungen und Ergebnisse dabei unter der leitenden Frage, inwieweit „Fremdheitserfahrungen“ – insbesondere im „interkulturellen Kontakt“ – als Bildungs herausforderungen verstanden werden können (vgl. zusammenfassend: Kokemohr 2007, auch Kokemohr 2003, Kokemohr 2000).

Zur Konzeption bildender „Fremdheit“

Wenn Rainer Kokemohr „Fremdheitserfahrungen“ als Anlass für Bildungsprozesse entwirft und diskutiert (vgl. Kokemohr 2007: 13), so schließt er damit letztlich an eine Vorstellung von Bildung an, die auf Wilhelm von Humboldt zurückgeht: In einem stark vereinfachten Verständnis verweist die Idee von Fremdheitserfahrungen als Bildungsanlass auf den Stellenwert der „Welt“ als gewissermaßen objektiven Pol der Bildung zurück, wobei aus der steten „Wechselwirkung“ des „Ich“ mit der „Welt“ (Humboldt 1980: 236) die bildende Erfahrung des „Ich“ erwächst. Dieser Einsatzpunkt einer, das „Ich“ verändernden Wirkung von Weltbezug orientiert auch Kokemohrs Bildungsverständnis, dem wir uns zunächst zuwenden wollen, be-

den sechziger Jahren einsetzende sozialwissenschaftliche Wende in der Erziehungswissenschaft hat sich aus zwei Gründen als sinnvoll und notwendig erwiesen. Durch sie wurde zum einen der begrenzte Erfahrungshorizont der vornehmlich textthermeneutisch forschenden Geisteswissenschaftlichen Pädagogik und Kulturtheorie erweitert und für sozialwissenschaftliche Forschung geöffnet. Zum anderen leistete sie einen Beitrag zur Überwindung des Theoriedefizits einer rein empirischen Erziehungswissenschaft“ (Berner, Brüggem 2000: 253).

- 50 Für Stojanov stellt allerdings neben der Leistung, dadurch Bildungsprozesse „in den alltäglichen Erfahrungszusammenhängen“ (Stojanov 2006: 41) zu lokalisieren, vor allem die „Verabschiedung der Vorstellung von Bildung als Wiedergabe und Aneignung eines in sich homogenen hochkulturellen Kanons“ (ebd.) im Zentrum, wie er insbesondere in bildungsbürgerlicher Rezeption tradiert wurde (vgl. Hörster 2007: 48ff.) Aus meiner Sicht nimmt dieses Bildungsdenken, das „Bildung“ an Hochkultur und Kanon bindet, allerdings heute eine eher randständige Position im bildungstheoretischen Denken ein und lässt sich vielleicht am ehesten noch mit den Namen Adorno und Heydorn in Verbindung bringen (vgl. ebd.), auch wenn alltagsweltlich Bildung gern synonym gesetzt wird, zu „alle[m], was man wissen muss“ (Schwanitz 1999).

vor das Verständnis und der Status von „Fremdheit“ für dieses Bildungskonzept diskutiert werden kann.

Bildung als Transformation der Figuren von Welt- und Selbstverhältnissen

Dieser vereinfachten Darstellung folgend, liegt es nahe, Bildungsprozesse als Ergebnis einer spezifischen Bezugnahme des Subjekts auf die Welt zu verstehen. Kokemohr insistiert nun aber gerade darauf – und schließt damit direkt an Humboldts sprachtheoretische Überlegungen⁵¹ an –, dass die beiden Entitäten, die ein solches Bildungsverständnis voraussetzt, nämlich „Welt“ und „Subjekt“, nicht schlicht vorliegen, sondern lediglich in „symbolisch-imaginären und sozial vermittelten Figurationen“ (Kokemohr 2007: 16) gegeben seien. Insofern bestimmt Kokemohr „Bildungsprozesse als *textuelle Entwürfe* neuer Welt- und Selbstverhältnisse“ (Kokemohr 2003: 38, Hervorh. NR). Das verweist darauf, dass in Kokemohrs Perspektive letztlich nur über das System der Sprache und die konkreten *Figurationen*, die diese annimmt, Sinn und Weltbezüge vermittelt werden können.

Damit akzentuiert er seinen sprachtheoretischen Zugang zu Bildungsprozessen⁵², der in seiner umfassenden Bestimmung von Bildung als „radikale Veränderung der Kategorien von Welt- und Selbstverhältnissen“ (Kokemohr 2003: 31) ihren Ausdruck findet. Diese Fassung des Bildungsbegriffes, die der von Winfried Marotzki unmittelbar nahe steht, entwirft Bildung als höherstufigen Lernprozess (vgl. Marotzki 1990: 32ff., Kokemohr 2003: 29ff., auch Kokemohr 2007: 15f.). Marotzki spricht im Anschluss an Bateson davon, dass in diesen Prozessen nicht lediglich neue Informationen verarbeitet werden, sondern sich die „Interpunktionsprinzipien der Erfahrung“ (Marotzki 1990: 123) selbst ändern.⁵³ Stärker als Marotzki gibt Kokemohr Bildung dabei aber als „rhetorischen Prozess“ (Kokemohr 2007: 15) zu verstehen, in dem die gegebenen oder bestehenden Kategorien oder Figuren, also

51 Zur Bedeutung der sprachtheoretischen Überlegungen Humboldts und deren Bedeutung für seine Bildungstheorie vgl. Benner 1999: 323ff., Koller 2005b: 80ff., ausführlich auch Koller 1999a: 51ff.

52 Die sprachtheoretische Ausrichtung greift maßgeblich auf Überlegungen Ricœurs zurück, die Kokemohr (2007) ebenfalls ausführlich entfaltet (vgl. a.a.O.: 32ff.). Allerdings beruft er sich hier vornehmlich in methodologischer Einstellung auf sie bzw. ihre Konsequenzen, was ihrem Status für Kokemohrs Bildungsdenken nur bedingt gerecht wird: „Ricœur deutet Erzählen als Entwurf von ‚Welt‘. Damit legt er den Erzählprozess grundsätzlich als Überschreitung je gegebener ‚Welt‘ aus“ (Kokemohr 2007: 36). Gleichzeitig lässt sich an diesem Zitat verdeutlichen, dass im *Erzählen* für Kokemohr dem Bildungsmoment der Überschreitung (1) Rechnung getragen wird.

53 Vgl. ausführlich auch Bateson 1985: 379ff.

„symbolisch typisierte Konfigurationen“ (a.a.O.: 16), von „Welt“ und „Selbst“ aufgebrochen und re-figuriert werden.

Das Moment der Überschreitung (1), das ich als charakteristisch für Bildung herausgearbeitet hatte, wird in diesem Bildungsverständnis folglich als Ergebnis eines symbolischen Bruchs oder einer „Krisenerfahrung“ (Koller 2005a: 84) zu verstehen gegeben. Das bedeutet, den Anlass für Bildungsprozesse stellen für Kokemohr genau solche Erfahrungen dar, in denen sich die Figuren des bestehenden Welt- und Selbstverhältnis als ungenügend oder unpassend erweisen, weil eine (bildungsrelevante) Erfahrung in den bestehenden Figuren gerade nicht aufgeht, sondern sie selbst in Frage gestellt. Deshalb schlägt Kokemohr – in sozialwissenschaftlicher Einstellung – vor, „Bildung ... als Prozess der Be- und Verarbeitung solcher Erfahrungen zu untersuchen, die der Subsumtion unter Figuren eines gegebenen Welt- und Selbstentwurfs widerstehen“ (Kokemohr 2007: 21). Auch wenn dieses Bildungsverständnis bis heute nicht vollständig systematisch ausgearbeitet ist, nutzt es zur theoretischen Fundierung Bernhard Waldenfels' Reflexionen auf „Fremdheit“, um Bildungsanlass oder Bildungsherausforderung genauer zu charakterisieren.

„Fremdheit“ oder der Anlass für Bildungsprozesse

Der Anschluss dieser Bildungsprozess-Theorie an Waldenfels gelingt u.a. auch deshalb, weil Waldenfels in phänomenologischer Perspektive den Begriff des Fremden mit dem der Ordnungen verbindet.⁵⁴ Waldenfels geht in seiner *Topographie des Fremden* (1999) davon aus, „dass es Fremdes gibt, und zwar in dem präzisen Sinne, dass etwas sich dem Zugriff der Ordnung entzieht“ (Waldenfels 1999: 20). In der bildungstheoretischen Adaption wird demzufolge Bildung bestimmt als derjenige Prozess, „der Bezugnahme auf Fremdes jenseits der Ordnung ..., in deren Denk- und Redefiguren mir meine ‚Welt‘ je gegeben ist“ (Kokemohr 2007: 21). Was Kokemohr an Waldenfels' Bestimmung des Fremden, die wiederum selbst auf Husserl zurückgeht, unmittelbar für sein Bildungsverständnis in die Hände spielt, ist der Hinweis darauf, dass das Fremde nicht als existentes und befragbares Objekt vorausgesetzt werden könne (vgl. a.a.O.: 22). Wenn Waldenfels im Anschluss an Husserl das Fremde als immer nur abwesendes Anwesendes bestimmt, lokalisiert er „das Wesen des Fremden in der ‚bewährbaren Zugänglichkeit des original Unzugänglichen““ (Waldenfels 1999: 25). Wenn sich das Fremde wie Waldenfels später konkretisiert, gerade zeige, indem es sich entziehe (a.a.O.: 42), dann gleiche es dabei dem Vergangenen, das nur in seinen Nachwirkungen oder in der Erinnerung zu finden sei (vgl. a.a.O.: 26). Übertragen auf die Theorie von Bildungsprozessen bzw. ihren Anlässen läuft diese Bestimmung des Fremden auf folgende Erkenntnis hi-

54 Die Mehrzahl von Ordnung ist an dieser Stelle wichtig, weil sie darauf verweist, „dass es [für Waldenfels] bestimmte Ordnungen gibt, nicht aber eine einzige Ordnung“ (Waldenfels 1999: 20).

naus: Der Anlässe von Bildungsprozessen könne man nur insofern habhaft werden, als man ihre textuellen Spuren rekonstruiert, die der Anspruch des Fremden beim Eigenen hinterlasse, also die Be- und Verarbeitung einer Erfahrung, die nicht innerhalb der eigenen Ordnung aufgeht.

Zur Problematik bildender „Fremdheit“

Auch wenn diese Argumentation, die angetreten war, um eine theoretische Matrix zu Anlässen für Bildungsprozesse zu entwerfen, vielleicht eher die Unbestimmtheit oder das Sich-Entziehen von Bildungsanlässen konkretisiert, so spricht dies keineswegs unmittelbar gegen sie. Problematisch wird diese Bestimmung von Fremdheit als Bildungsherausforderung vielmehr dort, wo sie beispielsweise in empirischer Einstellung auf eine Rassismus-Diskussion zwischen „deutschen“ und „kameruner“ Wissenschaftlern angewendet wird, die als „interkulturell“ genannte Kommunikation“ (Kokemohr 2007: 27) charakterisiert wird. Dabei neigt die Analyse dazu, die der Betrachtung unterzogenen Sprecher bzw. deren Rede als „kulturspezifisch“ oder auf „kulturspezifische Welt- und Selbstverständnisse“ verpflichtete zu interpretieren (a.a.O.: 45f., auch Kokemohr 2000: 434f., vgl. kritisch auch Koller 2007: 72).⁵⁵ Obwohl das Bemühen deutlich spürbar ist, nicht in kulturalisierende Zuschreibungen zu geraten, die einzelne Sprecher auf „ihre Herkunftskultur“ verpflichten, drängt sich diese Annahme durch die Analyseperspektive praktisch auf.

Diese Problematik verweist auch darauf zurück, dass sich die philosophisch orientierte Reflexion auf „das Fremde“ (als Abstraktum) bereits keineswegs nachhaltig abgrenzen ließ gegenüber einer – bereits bei Waldenfels und Husserl angelegten – theoretischen Unsauberkeit. In dieser Rede wird das (philosophisch abstrakte) „Fremde“ mit Beispielen des konkreten („kulturell differenten“) „Fremden“ unterlegt, weil bereits „Husserl konsequenterweise die *Erfahrung der fremden Kultur* als eine Art Fremderfahrung begreift“ (Waldenfels 1999: 90, Hervorh. NR). Damit wird zwar gesagt, dass „fremdkulturelle Erfahrung“ und „Fremderfahrung“ nicht deckungsgleich sind, sondern vielmehr das erstere eine Art der Konkretisierung des letzteren, also allgemeineren. Darin ist aber angelegt, was sich in der bildungstheoretischen Perspektive bestätigt: Der konkrete („kulturell differente“) „Fremde“ bzw. die „fremdkulturelle Kontaktsituation“ erscheint in dieser Einstellung als paradigmatisches, bildungstheoretisch relevantes Forschungsfeld, das bevorzugt in den Blick genommen wird. Auch Alfred Schäfers bildungsethnologische Forschung unter dem Titel „bildende Fremdheit“ (Schäfer 2009) stärkt diese Deutung, auch wenn Schäfer keineswegs die Meinung vertritt, seine Bildungskonzeption beschränke sich ausschließlich auf den „fremdkulturellen Kontakt“ (a.a.O.: 189). Die bildende Fremdheitserfahrung, von der er ausgeht, sei vielmehr über sol-

55 Auch wenn dies keineswegs pauschal im Sinne einer Zurechnung der Beiträge zur „deutschen“ oder zur „Bamileke“-Kultur erfolgt (vgl. Kokemohr 2007: 46).

chen „fremdkulturellen Kontakt“ hinaus verallgemeinerbar, allerdings gibt Schäfer deutlicher als Kokemohr zu verstehen, dass sich für ihn „im Kontakt mit dem kulturell Fremden solche Erfahrungsmöglichkeiten ... *gleichsam aufdrängen*“ (ebd., Hervorh. NR).

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen lässt sich die Thematisierung von Fremdheit als Bildungsherausforderung offenbar kaum gegenüber der Gefahr einer kulturalisierenden Verkürzung des Bildungsgedankens absichern, die bereits bei Humboldt angelegt war (vgl. Stojanov 2006: 30, differenzierter Koller 2005a: 82). Tatsächlich ist es für mich schwer verständlich, warum ein Argument, das auf die Unzugänglichkeit anderer Ordnungen, die Unverfügbarkeit des menschlichen Gegenüber und Momente der Unbestimmtheit als Anlass für Bildungsprozesse⁵⁶ zu verweisen sucht, sich nicht auch mit Hilfe des philosophisch wie bildungstheoretisch ähnlich weit gefassten und etablierten Begriffs des „Anderen“ begründen ließe – außer es wird explizit auf die problematische *Bedrohungskomponente* in der Rede vom „Fremden“ Wert gelegt.⁵⁷

Betrachtet man beispielsweise Dietrich Benners Aufsatz zur Bedeutung des „Anderen“ als Problem und Aufgabe für Erziehung und Bildung (vgl. Benner 1999), so zeigt sich unmittelbar, dass die Humboldtsche Vorstellung von Bildung sich ebenso gut als ein verwickeltes Zusammenfallen von personaler Andersheit mit sachlicher Andersheit lesen lässt (vgl. a.a.O.: 323). Benner plädiert deutlich dafür, beide Aspekte bildungstheoretisch zusammen zu denken, weil pädagogische Praxis, Theorie und Empirie es „niemals nur mit dem Problem des personalen Anderen oder nur mit dem der Andersheit von Welt sondern stets mit dem doppelten Problem des Anderen zu tun“ (a.a.O.: 25) hätten. Gleichwohl eröffnet die analytische Unterscheidung einer Andersheit von Ich und Du im Unterschied zu einer Andersheit von Ich und Welt eine ebenso hilfreiche Unterscheidungsmöglichkeit im Hin-

56 So gibt Kokemohr beispielsweise seine Überlegungen insofern als „bildungstheoretisches Neuland“ zu verstehen, als seine Fassung von Bildung es erlaube, dass „Nichtableitbarkeit, Regel- und Gesetzlosigkeit eine Bedingung der Möglichkeit von Bildungsprozessen sein kann“ (Kokemohr 2003: 31).

57 Eine solche explizite Begründung fehlt bei Kokemohr allerdings, auch wenn sie gewissermaßen mitklingt, wenn es bspw. heißt: „Wahrzunehmen wäre, dass in interkultureller Kommunikation, die jenseits eines generös verharmlosenden Verstehens Bildungsprozesse in kooperativer Existenz meint, je herkunftige Ordnungen *verletzt* und im glücklichen, keineswegs selbstverständlich gelingenden Fall in reicherer Gestalt restituiert werden“ (Kokemohr 2000: 435, Hervorh. NR). Der Einbruch des „Fremden“ in die eigene Ordnung wird hier nicht nur als Anspruch, auf den zu antworten sei, vorgestellt, sondern als Verletzung, womit auf das Moment von Gefährdung und Bedrohung durch „das Fremde“ durchaus angespielt wird.

blick auf „Fremdheit“. Sie verdoppelt zunächst die Perspektive auf „Fremdheit“, um sie schließlich für eine weitere interne Differenzierung zu öffnen.

Im Anschluss an Benner ließe sich zunächst zwischen *personaler Fremdheit* (zwischen Ich und Du) und *sachlicher Fremdheit* (zwischen Ich und Welt) unterscheiden. Eigentlich ging es Kokemohr um letztere, also um das, was sich nicht in die eigene Ordnung fügt. Mit Bezug auf „kameruner“ oder „deutsche“ Sprechende wird aber gleichzeitig in der empirischen Konkretisierung eine Dimension personaler Fremdheit als relevant eingeführt, die sich im Anschluss an Jürgen Straub nicht nur als „radikale Differenz“ (Straub 2007: 122) – also als Hinweis auf die Unverfügbarkeit des „Anderen“ im Sinne Levinas⁵⁸ – verstehen lassen muss, sondern zudem als „relationale Differenz“ (a.a.O.: 121), also kulturspezifische Differenz thematisiert wird. Die Problematik des Kokemohrschen Ansatzes von Fremdheit als Bildungsherausforderung kulminiert damit in der Polyvalenz von „Fremdheit“, in der sich kulturalisierende Kurzschlüsse in der Rede von „Fremdheit“ als Bildungsanlass gleichsam aufdrängen, weil empirisch „interkulturelle Kontaktsituationen“ einen paradigmatischen Stellenwert für diese Idee „bildender Fremdheit“ erhalten.⁵⁹

Vor dem Hintergrund dieser Kritik ergeben sich mindestens zwei Alternativen: Entweder hält man an der bildungstheoretisch relevanten Frage nach „Fremdheit“ in einer Forschung fest, die „MigrantInnen“ zu ihren Forschungsobjekten macht. Dann müsste – so jedenfalls mein Vorschlag – die bildungstheoretische Frage nach „Fremdheit“ den philosophisch uneindeutigen Bedeutungshorizont des abstrakten Sprechens über „Fremdheit“ allerdings bewusst verlassen und sich konkretisieren als Frage nach „relationaler (konkreter) Differenz“ von „MigrantInnen“. Um in dieser Frage nicht selbst wieder Kulturalisierungen Vorschub zu leisten, gelte es dann vor allem nach den praktischen, diskursiven und symbolischen Konstruktionen zu fragen, die es erlauben, „MigrantInnen“ in „relationaler Differenz“ überhaupt zu thematisieren. Wie Jürgen Straub anmerkt, sind „[s]olche Konstruktionen ... eingebettet in meistens asymmetrische Beziehungen, Ungleichheits-, Macht- und Herrschaftsverhältnisse“ (Straub 2007: 128), die es folglich mit zu reflektieren gelte. Befragt werden kann diese „relationale Fremdheit“ dann lediglich als unter spezifischen Bedingungen konstruierte, also *hergestellte*. Alternativ zu einer solchen Perspektive könnte ein Bildungsverständnis entwickelt werden, das sich auf das hier

58 Straub verdeutlicht, dass diese Unverfügbarkeit sich gerade als Verfehlung jedes Zugriffs auf sie lesen lassen muss, wenn er formuliert: „Radikale Differenz, Alterität und Alienität sind nicht wahrnehmbar, erinnerbar, beschreibbar, sagbar, symbolisierbar“ (Straub 2007: 122). Deshalb ist die Erfahrung dieser Differenz nur als „Anspruch“ erfahrbar (vgl. ebd.).

59 Gerade Jürgen Straub verweist aber auch darauf, dass „es abwegig wäre, den praktisch-politisch unmittelbar bedeutsamen Begriff relativer oder identifizierbarer Differenzen gegen den ethischen Begriff radikaler Differenz auszuspielen (vice versa)“ (Straub 2007: 128).

mit Hilfe von „Fremdheit“ gekennzeichnete und aus bildungstheoretischer Sicht interessante Verhältnis mit Hilfe anderer Theorien und Begrifflichkeiten zu beziehen weiß. So greift Hans-Christoph Koller für seine empirischen Analysen, die sich mit biographischen Bildungsprozessen von „MigrantInnen“ befassen (vgl. insbesondere Koller 2002a, Koller 2002b und Koller 2003b), auf ein sprachtheoretisch reformuliertes Bildungsverständnis zurück, das sowohl an das eben skizzierte anschlussfähig ist, Bildung jedoch so konturiert, dass kulturalistische Kurzschlüsse sich nicht unmittelbar aufdrängen.

Zur Konzeption bildender Pluralität

Anders als Kokemohr systematisiert Koller sein Bildungsverständnis umfassender, so dass sich damit sowohl theoriegeleitete Aussagen über a.) die Problemlagen als Anlass für Bildungsprozesse, b.) Welt- und Selbstverhältnisse und deren c.) Transformationsprozesse treffen lassen (vgl. Koller 2005a: 85ff., ausführlich Koller 1999a: 146ff.). Im Rückgriff auf die philosophischen Überlegungen Jean-François Lyotards gelingt Koller eine sprachtheoretisch inspirierte Reformulierung des Bildungsbegriffs, die deutliche Anschlüsse sowohl an Humboldt als auch an Kokemohr aufweist, aber insbesondere hinsichtlich ihrer sprachtheoretischen Orientierung über beide hinausgeht. Zunächst soll die zugrunde liegende Gesellschaftsdiagnose samt ihrer Problemlagen entfaltet werden, auf der die nachfolgend ausführlicher erläuterte Bildungskonzeption aufruht.

Im Hinblick auf die Problemlagen (a), schließt Koller sich der Gegenwartsdiagnose Lyotards in *Das Postmoderne Wissen* (1986, orig. 1979) und dessen Ausformulierung in *Der Widerstreit* (1989, orig. 1983) an, die zunächst von einer grundsätzlichen Legitimationskrise von Diskursen unter postmodernen Bedingungen ausgeht. Nach dem Ende der „großen Erzählungen“, zu denen Lyotard die aufklärerische „Erzählung der Emanzipation“ ebenso zählt, wie die „Spekulative Erzählung“ des deutschen Idealismus (Lyotard, Engelmann 1986: 112), stünde in der Postmoderne⁶⁰ kein übergeordneter Standpunkt mehr zur Verfügung, der in der Lage sei, die Heterogenität der Sprachspiele und Diskursarten in einen Konsens zu überführen. Mit dem Konzept vom „Widerstreit“ wird diese Vorstellung verallgemeinert: Als Konflikt zwischen zwei Diskursarten⁶¹, der sich prinzipiell nicht

60 Wichtig ist dabei, die von Lyotard eingeführte Vorstellung von „der Postmoderne“ nicht als vollständigen Bruch mit der Moderne zu verstehen, gleichsam als Anti-Moderne oder neue Epoche. Postmoderne steht für ihn vor allem für eine (selbstreflexive) Perspektive in der Moderne, die gewisse Anmaßungen der Moderne redigiert (vgl. Lyotard 1986). Koller verleiht dieser Einsicht in seinem (eingeklammerten) Sprechen von der (Post-)Moderne Ausdruck (vgl. Koller 1999).

61 Für Lyotard bieten Diskursarten „Regeln zur Verkettung ungleichartiger Sätze [an], Regeln mit denen Ziele erreicht werden können: Wissen, Lehre, Rechthaben, Verführen,

schlichten lasse, weil eine übergreifende Urteilsregel fehle bzw. für verschiedene Diskursarten grundsätzlich keine Meta-Diskursart zur Verfügung stehe (vgl. Koller 1999a: 36). Als bildungsrelevante Problemlage unter den Bedingungen der (Post-) Moderne und damit auch als Anlass für Bildungsprozesse unter diesen Bedingungen kann somit die *radikale Pluralität* heterogener Diskursarten bestimmt werden (vgl. Koller 1999a: 44f.), wie sie sich alltagsweltlich in der zunehmenden Pluralisierung von (kulturellen) Lebensformen und Orientierungen zeige (vgl. Koller 2002a: 94f.). Im Anschluss an Lyotard ist diese Pluralität jedoch entgegen harmonischer Vorstellungen als *radikale*, also als „potentiell konflikthafte Konstellation“ (Koller 2002a: 95) zu verstehen. Vor dem Hintergrund der lyotardschen Einsicht, dass es für Konflikte vom Typ „Widerstreit“ gerade keine *gerechte* Lösung im Sinne einer Auflösung des Konfliktes geben könne (vgl. Lyotard 1987: 11), entwirft Koller Bildung nicht als Lösung solcher Konflikte, sondern vielmehr als Forderung nach Gerechtigkeit gegenüber dem Widerstreit selbst (vgl. Koller 1999a: 149f., vgl. Lyotard 1987: 32f.).

Bildung als Aufgabe dem Widerstreit gerecht zu werden

Im Anschluss an die minimal-ethische Dimension des Widerstreit-Konzepts von Lyotard bestimmt Koller deshalb Bildung als die Aufgabe, dem Widerstreit gerecht zu werden (vgl. Koller 1999a: 151).⁶² Bevor wir diese ethische Perspektive und ihre

Rechtfertigen, Bewerten, Erschüttern, Kontrollieren“ (Lyotard 1989: 10). Koller fasst Lyotards Verständnis von Diskursarten deshalb wie folgt zusammen: „Unter *Diskursarten* (*genres de discours*) versteht Lyotard Regelsysteme höherer Ordnung, die die Verkettung von Sätzen unterschiedlicher Satzfamilien betreffen, und zwar jeweils nach Maßgabe eines bestimmten Zwecks. [...] Gemäß Lyotards Kritik an jeder anthropozentrischen Perspektive sind solche Zwecke allerdings nicht als intentionale Zielsetzungen der beteiligten Subjekte zu verstehen, sondern als Strategien der Art, wie sie ein Spiel den Spielern auferlegt“ (Koller 2000: 304).

- 62 Lyotard selbst steht dem idealistisch-spekulativen Begriff von „Bildung“ in zweierlei Hinsicht kritisch gegenüber: Zum einen aufgrund der „vereinheitlichenden Funktion des Bildungsbegriff“ (Koller 1999a: 147), zum anderen da der Bildungsbegriff Lyotard an ein Subjektverständnis gekoppelt scheint, das die Vorgängigkeit des Subjekts (gegenüber der Sprache) annehme (vgl. ebd., auch Koller 2002a: 309). Gleichzeitig stellt er sein Nachdenken und Insistieren auf der Heterogenität der Diskursarten deutlich als Herausforderung für die Hegemonie des ökonomischen Diskurses dar, innerhalb derer Bildung unrealistisch zu werden droht (vgl. Lyotard 1987: 298). So sagt er: „Wenn die Kultur, die Bildung (des Geistes) zumindest Arbeit erfordert, also Zeit braucht und wenn der ökonomische Diskurs seinen Spieleinsatz, nämlich Zeit zu gewinnen, der Mehrzahl der Satz-Regelsysteme und Diskursarten aufzwingt, dann müsste die zeitaufwendige Kultur ausgesondert werden“ (ebd.).

Implikationen für den Bildungsbegriff näher beleuchten, ist es allerdings notwendig, kurz Lyotards Verständnis vom Widerstreit zu präzisieren. Mit Lyotard lassen sich idealtypisch zwei Formen des Widerstreits unterscheiden (vgl. Koller 2003b: 14): In der einen Form tritt der Widerstreit als das Gegeneinanderstehen zweier gleichermaßen artikulierter Diskursarten in Erscheinung. In der anderen Form – die Lyotard stärker interessiert – erscheint der Widerstreit weniger deutlich sondern eher implizit, weil eine der beiden Konfliktparteien nicht die (sprachlichen) Mittel besitzt, ihr Anliegen innerhalb der zur Verfügung stehenden Diskursarten überhaupt zu artikulieren (vgl. Lyotard 1987: 27). Deshalb umfasst Lyotards Vorstellung von Gerechtigkeit gegenüber dem Widerstreit zwei Forderungen, nämlich „zum einen die Anerkennung des Widerstreits und der Heterogenität der Diskursarten als einer unvermeidlichen Gegebenheit, zum anderen die Suche nach neuen sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten für das bisher Nicht-Artikulierbare“ (Koller 1999a: 151). Weil nun Koller an diese ethische Perspektive Lyotards anschließt, differenziert er seinen Bildungsbegriff in einer skeptischen und innovativen Dimension aus. In der skeptischen Dimension steht die Anerkennung des artikulierten Widerstreits selbst im Vordergrund, in der innovativen die Suche nach Ausdrucksmöglichkeiten zur Bezeugung des bisher nicht-artikulierbaren Widerstreits.

Im Anschluss an Lyotard lässt sich die *skeptische Dimension* des Bildungsbegriffes in zweifacher Hinsicht konkretisieren. Dem Widerstreit gerecht zu werden umfasst sowohl das Offenhalten eines artikulierten Widerstreits als auch die Verhinderung seiner „Verpuppung“ in einen Rechtsstreit (Koller 2000: 306, vgl. Lyotard 1987: 32) oder seiner „Maskierung“ als Rechtsstreit (vgl. Lyotard 1987: 285). Im Gegensatz zum Rechtsstreit, in dem *innerhalb* einer gemeinsamen Diskursart ein Konflikt geschlichtet werden kann, hatte Lyotard eine solche Schlichtung des Widerstreits zwischen zwei ungleichartigen Diskursarten als unmöglich ausgeschlossen (vgl. Lyotard 1987: 262).⁶³ Wo ein Widerstreit gelöst und folglich als Rechtsstreit *erscheint*, widerfährt folglich einer Diskursart Unrecht: „[D]ie Beilegung eines solchen Streits [führt] mangels einer übergreifenden Meta-Diskursart notwendigerweise zur Unterdrückung oder Nichtbeachtung einer der beiden Konfliktparteien“ (Koller 1999a: 149f.). Die radikale Pluralität der Diskursarten würde so zugunsten einer (vorherrschenden) Diskursart aufgelöst, die sich zwar als Meta-Diskursart gebärdet, sich als solche letztlich aber nicht legitimieren kann und zudem die unterlegene Konfliktpartei unterdrückt. Die Beachtung dieser Gefahr einer „Verpuppung“ oder „Maskierung“ und die Forderung nach einem offen gehaltenen Widerstreit konkretisieren für Koller die skeptische Dimension seines Bildungsbegriffes, die er wie folgt zusammenfasst: „*Skeptisch* wäre dieses Sprachgeschehen [das den Namen „Bildung“ verdiente] also in dem Sinne, dass es gegenüber univer-

63 So stellt Lyotard grundsätzlich klar: „Es existiert keine Diskursart, deren Hegemonie über die andere gerecht wäre“ (Lyotard 1987: 262).

salistischen Geltungsansprüchen Distanz wahrt und den Eigen-Sinn jeder besonderen Diskursart nachdrücklich verteidigt“ (Koller 2003b: 15).

Die *innovative Dimension* lässt sich im Anschluss an Lyotard insofern konkretisieren, als sie vor allem darin bestehe, dem Widerstreit „neue Idiome“ (Koller 2003b: 33) zu verschaffen, in denen er sich überhaupt ausdrücken lasse. Dem liegt der andere Fall eines Widerstreits zugrunde, der sich gerade nicht als solcher artikulieren konnte (vgl. Koller 2003b: 27). Zeigen könne sich ein solcher Widerstreit maximal in einem Schweigen, das darauf verweise, dass innerhalb der (vorherrschenden) Diskursart(en) „etwas“ gerade *nicht gesagt werden könne* (vgl. Koller 1999a: 38, vgl. Lyotard 1987: 33, 105). Ausgehend von der Vorstellung eines nicht-artikulierbaren Widerstreits im Rahmen der vorherrschenden Diskursart(en) und der damit verbundenen Ungerechtigkeit, fordert Lyotard deshalb das (Er-)Finden neuer Sätze, Satzfamilien und Diskursarten als Möglichkeit dem bislang nicht-gesagten „etwas“ und damit dem Widerstreit selbst zur Artikulation zu verhelfen (vgl. Lyotard 1987: 33). In dieser Vorstellung der Hervorbringung von neuen Sätzen wird Lyotards Vorliebe für „Paralogie“ verallgemeinert, die er als bewussten Verstoß gegen die etablierten Regeln des Sprechens kennzeichnet (vgl. Lyotard 1987: 176ff.). Die innovative Dimension von Bildung eröffnet so die Möglichkeit eines entwerfend-abweichenden Sprechens, die dem Widerstreit zur Sichtbarkeit respektive Artikulation verhilft. Koller fasst bildungsbezogen zusammen: „Bildung bestünde in diesem Fall in kreativen sprachlichen Prozessen, in denen neue Sätze und neue Diskursarten hervorgebracht werden, die das zu artikulieren erlauben, was bisher nicht gesagt werden konnte“ (Koller 2003b: 15).

In dieser doppelt-dimensionalen Bestimmung von Bildung im Anschluss an Lyotard gelingt nun eine entscheidende Perspektivverschiebung auf das „Bildungssubjekt“: Im Anschluss an Lyotard entwickelt Koller Bildung explizit als „*sprachliche[n] Vorgang*“ (Koller 1999a: 155), womit er sich gegenüber gängigen subjekttheoretisch gefassten Bildungsverständnissen abgrenzt. Sein Bildungsbegriff operiert folglich mit einem „schwachen“ Subjektverständnis, das das Subjekt nicht als gegenüber der Sprache vorgängiges, sondern in ihr situiertes entwirft. Damit lassen sich die zusammenfassenden Aussagen über Bildung direkt als Hinweise darauf lesen, wie Koller Welt- und Selbstverhältnisse bzw. deren Transformation denkt: als sprachlich verfasste. *Bildungsprozesse werden folglich als sprachliche Prozesse der Bezeugung des Widerstreits und der Erfindung neuer Diskursarten bestimmt.*

Aufgrund dieser Bestimmung von Bildung als sprachlichem Prozess lässt sich die Ausdifferenzierung der innovativen und skeptischen Dimensionen des Bildungsverständnisses für Koller gleichzeitig als eine Theorie der Transformationsprozesse von Welt- und Selbstverhältnissen (c.) verstehen (vgl. Koller 2005a: 87). Die Problemlagen (a.), die als Bildungsanlässe fungieren können, konkretisiert Koller vor diesem Hintergrund konkreter als „biographisch relevante Fälle von Widerstreit“ (vgl. Koller 2003b: 15). In diesem Bildungskonzept finden sich damit alle

vorher erwähnten Bildungsmomente sprach- bzw. diskurstheoretisch reformuliert: Das Moment der Überschreitung (1) wird als sprachliche Überschreitung bzw. Erfindung neuer Sprachmöglichkeiten entwickelt, das Moment des Unverfügbaren (2) wird noch unterstrichen, insofern das Subjekt sich samt seiner Intentionalität radikal eingeklammert findet, während der Ereignischarakter von Bildung betont wird und auch die (Eigen-)Aktivität und (Selbst-)Tätigkeit (3) wird als sprachliche Aktivität, eher als Sprechakt umgedeutet, die jede Vorstellung von einem sich reflexiv auf sich selbst zurückwendenden Subjekt unterwandert.

Zur Problematik bildender Pluralität

Ähnlich wie Kokemohr ist auch für Koller die Absicht wichtig, dem so formulierten Bildungsbegriff neben der normativen auch eine empirisch-analytische Funktion zukommen zu lassen (vgl. Koller 1999a: 154). Im Hinblick auf eine solche Erforschung von Bildungsprozessen erhalten Migrationsbiographien bei Koller eine besondere Aufmerksamkeit. Dem liegt die Annahme zugrunde, dass die Pluralität kultureller Orientierungen in so genannten „multikulturellen Gesellschaften“ eine besondere Form der mit Lyotard herausgestellten radikalen Pluralität in der (Post-)Moderne darstelle (vgl. Koller 2002a: 97). Deshalb wird der Untersuchung von Bildungsprozessen bei „MigrantInnen“ unmittelbar eine „*prototypische Bedeutung* ... im Blick auf Bildungsprozesse ‚sesshafter‘ Gesellschaftsmitglieder“ (Koller 2002a: 98, Hervorh. NR) zugebilligt. Gleichzeitig wird in dieser Perspektive von einem Bildungspotential in Migrationserfahrungen ausgegangen, das sich wesentlich – wenn auch nicht einzig – dem Umgang mit bzw. der Bewältigung von „kulturellen Differenzen“ verdanke (vgl. Koller 2002a: 98, Koller 2003b: 27). Dadurch, dass „kulturelle Differenz“ aber analytisch anhand partikularer Differenz-Erfahrungen konkretisiert wird, liegt der Akzent hier auf sich voneinander unterscheidenden kulturellen Praktiken, weniger auf pauschalen kulturalisierenden Verallgemeinerungen, die die Sprechenden als Vertreter der „Herkunftskultur XY“ betrachten. Damit erscheint die bei Kokemohrs Bildungsansatz virulente Kulturalisierungsproblematik hier als deutlich abgeschwächt.

So findet sich in Kollers Analysen neben dem Hinweis auf die Bildungsrelevanz von Erfahrungen „kultureller Differenz“ auch der Hinweis auf kulturalisierende Zuschreibungen gegenüber „MigrantInnen“ als bildungsrelevantes Element in Migrationsbiographien (vgl. Koller 2002a: 107) – die stärker den Aspekt eines Andersgemacht-Werdens im Migrationssetting herausstellt. In der bildungsforscherischen Reflexion auf die Bedeutung der Konstitution einer „Mischlings-Identität“ (Koller 2002a: 112) erweist sich dieses Nachdenken auch als anschlussfähig an identitätsbezogene Migrationsforschungsarbeiten, die Mehrfachzugehörigkeit(en) ins Zentrum ihrer Aufmerksamkeit stellen (vgl. exemplarisch: Badawia 2002, Mecheril 2003). Insbesondere im Rückgriff auf solche Migrationsforschungsansätze zeichnet sich allerdings ab, dass der Frage nach der Dynamik von (kulturalisierenden) Zu-

schreibungen und Selbstbeschreibungen unter Migrationsbedingungen (vgl. auch Mannitz 2006) eine höhere (bildungstheoretische) Aufmerksamkeit zukommen müsste. Diese Frage lässt sich dahingehend verallgemeinern, inwieweit nicht empirische Bildungsforschung zu „MigrantInnen“ auch als kritische Migrationsforschung fungieren sollte, was aus meiner Sicht vor allem hieße, *ihrem Gegenstand bereits vor der empirischen Analyse eine eigene (theoretische) Aufmerksamkeit zu widmen*.

Gerade dieser (migrationsforscherische) Hinweis auf offenbar virulente Zugehörigkeits- und Selbstpositionierungsfrage(n) im Hinblick auf Migrationsbiographien offenbart ungenutztes Potential des kollerschen Bildungsansatzes. So bleiben die aus der Lyotard-Rezeption abzuleitenden Konkretisierungen von Selbst- und Weltverhältnissen (b) im Unterschied zu den Transformationsprozessen selbst relativ vage bestimmt. Koller schlägt vor, Welt- und Selbstverhältnisse als sprachlich konstituiert zu verstehen und folgert daraus konsequent diskurstheoretisch „die Positionierung von Subjekten in Relation zur Welt und zu sich selber als Effekt sprachlicher Prozeduren zu begreifen“ (Koller 2005a: 87). Wenn aber, wie Koller damit nahe legt, das Subjekt im Anschluss an Lyotard als ein durch Sätze in seiner Position verortetes Subjekt verstanden werden muss, dann verweist dies unmittelbar auf Prozesse der Subjektivierung, die eher als zurichtende und einfügende – Bildung eher entgegenstehende – Prozesse verstanden werden müssten (vgl. Schäfer 1998: 125). Zwar folgert Koller konsequent, dass mit Lyotard dem Subjekt im Rahmen der jeweils vorherrschenden Diskursart(en) ein ganz bestimmter „Platz innerhalb der diskursiven Ordnung“ (Koller 2005a: 87) zugewiesen werde (vgl. auch Lyotard 1987: 233). Die Konsequenzen dieser Überlegung – die eher auf die Betonung von Subjektivierung hinauslaufen – spielen für Koller jedoch keine besondere Rolle. Dadurch erscheint sein Bildungsentwurf eher als optimistisch, was angesichts der Absicht, in empirischer Einstellung Bildungsprozesse markieren zu können, auch verständlich ist. Angesichts der Machtkomponente, die diskursive Positionierungsprozesse, wie alle diskursiven Vorgänge, durchzieht, steht dieses Verständnis damit aber in der Gefahr, sich wichtigen machtanalytischen Fragen eher zu enthalten. Der machtanalytische Gehalt, der sich in Lyotards Verweis auf *vorherrschende* Diskursart(en)⁶⁴, in denen sich Subjekte positionieren bzw. positioniert werden, durchaus angelegt findet, wird dabei in der Lesart Kollers eher als Rand-

64 So kann man durchaus begründet sagen, dass Lyotards Konzept des Widerstreits maßgeblich von einem Gerechtigkeitsgedanken getragen ist, der gerade die „zwangsläufige Parteilichkeit des Richters“ (Lyotard 1987: 11) als problematisch ausweist und maßgeblich für die Bezeugung von Unrecht eintritt, auch wenn sich Lyotards Denken gerade der Problematik solcher Bezeugung zuwendet. Aus meiner Sicht ist dieses Denken, insbesondere weil es Auschwitz als seinen fortwährenden Referenzpunkt markiert (vgl. exemplarisch: Lyotard 1987: 106), explizit machtanalytisch oder besser machtkritisch angelegt.

phänomen verhandelt, dem sich Bildungsprozesse gerade entziehen (können). Vor diesem Hintergrund wäre es einerseits bildungstheoretisch wichtig, zu einer (klaren) Verhältnisbestimmung von Bildung und Subjektivierung in diskurstheoretischer und auch machtanalytischer Perspektive zu gelangen, wie sie z.B. Jenny Lüders mit ihrem Bildungsbegriff im Anschluss an Foucault dezidiert – und deutlich weniger optimistisch als Koller – ausarbeitet (vgl. Lüders 2007: 125ff.). Andererseits scheint es ebenfalls geboten, eine Konkretisierung des Zusammenhangs von Subjektivierung und Bildung gegenstandsbezogen vorzunehmen, damit Spezifiken des Subjektstatus „MigrantIn“ im deutschen Kontext berücksichtigt werden können und explizit der Dynamik von Zuschreibungen und Selbstbeschreibungen im Migrationszusammenhang Aufmerksamkeit gewährt wird.

Erste Konsequenzen für empirische Bildungsforschung mit Migrationsbezug

Die beiden vorgestellten Ansätze empirischer Bildungsforschung zu „MigrantInnen“ verstehen die Migrationssituation selbst oder insbesondere die „interkulturelle Kontaktsituation“ zwischen „einheimischen“ und „fremden“ Menschen als paradigmatische Konstellation zur Herausforderung von Bildungsprozessen. Gegenüber einer solchen Perspektive, die die „kulturelle Differenz“ von „MigrantInnen“ sowohl voraussetzt als auch bestätigt findet, möchte ich stärker die Besonderheiten akzentuieren, die mit dem Migrationsstatus selbst verbunden sind. In der kritischen Auseinandersetzung mit dem Bildungsentwurf Kokemohrs zeigte sich, dass die bildungstheoretisch relevante Frage nach „Fremdheit“ gerade auf solche praktischen, diskursiven und symbolischen Konstruktionsprozesse hin verschoben werden müsste, die erlauben, „MigrantInnen“ als relationale „Fremde“ überhaupt zu identifizieren. Damit verschiebt sich das Interesse von einer – trotz aller relationalen Konzeption ins Essenzielle spielenden – Fremdheit als Bildungsherausforderung in „interkulturellen Kontaktsituationen“ hin zu *Fremdheit als Ergebnis von sozialen Zuschreibungsprozessen, als hergestellte Fremdheit bzw. den Zuschreibungen gegenüber Migrationsanderen als ‚fremde Andere‘*. In der kritischen Auseinandersetzung mit Kollers Bildungskonzept konnte eine eher geringe Sensibilität gegenüber der Machtkomponente von diskursiven Subjektpositionierungsprozessen herausgearbeitet werden, die zu einer Verhältnisbestimmung von Bildung und Subjektivierung ebenso anhält wie zu einer Konkretisierung dieses Verhältnisses bezogen auf den Subjektstatus als Migrationsandere/r. So steht in den nachfolgenden Überlegungen nicht unmittelbar „Bildung“, sondern zunächst die umfassendere Frage nach der Positioniertheit und den Positionierungsmöglichkeiten von Subjekten im Zentrum. Im Hinblick auf Migrationsandere als diejenigen Subjekte, deren Subjektivitätskonstitution bildungstheoretische Aufmerksamkeit erhält, stellt sich dann für mich eher die Frage, inwieweit die Migrationsbiographien auf „migrationsspezifische“

sche“ Bildungsherausforderungen wie Diskriminierungen hinweisen, die den Jugendlichen gerade widerfahren, weil sie als „MigrantInnen“ wahrgenommen und behandelt werden. Vor dem Hintergrund dieser Perspektiv-Verschiebung, die sich erst nachgeordnet für verschiedene „Typen von Bildungsprozessen unter Migrationsbedingungen“ (Koller 2002a: 104) interessiert und zunächst grundsätzlicher nach den Möglichkeiten für Subjektpositionen von migrationsanderen Jugendlichen fragt, ergibt sich die Notwendigkeit zweier Präzisierungen: Zum einen treten dabei stärker Prozesse der Subjektivierung in den Vordergrund, so dass es nachfolgend gilt, ein präziseres Verständnis der Entstehung und Entwicklung von Welt- und Selbstverhältnissen in diskurstheoretischer Perspektive zu erarbeiten, das durch die Konzentration auf Transformationsprozesse eher vernachlässigt scheint. Diese Präzisierung wird maßgeblich in der Auseinandersetzung mit Judith Butlers Vorstellungen von Subjektkonstitution gewonnen werden, die zudem auch erste Hinweise auf Vorstellungen der Transformationen von Welt- und Selbstverhältnissen enthält. Zum anderen wird dabei von „migrationsspezifischen“ Phänomenen der Diskriminierung ausgegangen, so dass es ein präziseres Verständnis derjenigen Diskriminierung(en) zu entwickeln gilt, denen Migrationsandere ausgesetzt sein können. Diese Präzisierung wird maßgeblich in der Auseinandersetzung mit ausgewählten Diskriminierungs- und Rassismustheorien erfolgen.