

Einleitung: Zu den Herausforderungen (in) einer Migrationsgesellschaft

Der Umstand, dass das, was wir gewohnt sind, als „Deutschland“ zu bezeichnen, eine *Migrationsgesellschaft*¹ war, ist und es auch absehbar sein wird, kennzeichnet Migration als dauerhafte Herausforderung für diesen Kontext – auch wenn sich die Anerkennung dieses Umstandes eher schleppend vollzieht. Trotzdem ist die erziehungswissenschaftliche Beschäftigung mit Migrationsphänomenen vergleichsweise jung: Sie lässt sich relativ klar als historische Antwort auf die Herausforderung für die hiesigen Bildungsinstitutionen lesen, ab den 1960er Jahren neben sog. „deutschen“ auch sog. „ausländische“ Kinder zu beschulen. Auch wenn sich die erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung seitdem deutlich ausdifferenziert hat, lässt sich erst seit etwa zwanzig Jahren von einer systematisch angelegten erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung im deutschsprachigen Raum sprechen, die nicht allein an der pragmatischen Lösung pädagogisch-praktischer Probleme interessiert ist (vgl. Mecheril/Rose 2012).

Die relativ neue öffentliche Aufmerksamkeit, die das Forschungsfeld *Migration und Bildung* dabei heute erfährt, verdankt sich aus meiner Sicht zwei Einsichten, die selbst keineswegs neu sind, aber in den letzten Jahren eine erstaunliche Popularität erfahren haben: Zum einen haben die international vergleichenden Schulleistungsuntersuchungen, allen voran PISA (vgl. Baumert et al. 2001, Prenzel 2008, Prenzel et al. 2005a, Prenzel 2008), öffentlichkeitswirksam in Erinnerung gerufen, was amtliche Schulstatistiken seit über 30 Jahren dokumentieren (vgl. Diefenbach 2002): Der Umstand, ein oder zwei Elternteile zu besitzen, welche nicht qua Geburt deutsche Staatsbürger waren oder sind, also einen familiären „Migrationshinter-

1 Thomas Geisen weist darauf hin, dass unter dem Terminus „Migrationsgesellschaft“ sowohl die Ein- als auch die Auswanderungsaktivitäten einbezogen werden können (vgl. Geisen 2010: 19) und er damit angemessener als der Terminus „Einwanderungsgesellschaft“ sei. Aus meiner Sicht hat dieser Begriff vor allem den Vorteil, Migration als *konstitutiv* für die Gesellschaft auszuweisen und zu benennen.

grund“ aufzuweisen, stellt einen „Risikofaktor“ (Hormel 2007: 12) im deutschen Bildungssystem dar. Die Bildungsbenachteiligung solcher Kinder, die als solche „mit“² gelten, zeigt der statistische Vergleich mit solchen „ohne“ deutlich. Zum anderen verdankt sich diese neue Aufmerksamkeit aber auch der politischen Umstellung auf die Semantik „Menschen mit Migrationshintergrund“ insgesamt, da diese Umstellung von der gesamtgesellschaftliche Bedeutung solcher „mit“ ein realistischeres Bild zeichnet als die vorherigen sog. „Ausländerstatistiken“ (vgl. Statistisches Bundesamt 2009, Statistisches Bundesamt 2010). Auf der Basis der Ergebnisse des Mikrozensus 2005 und 2009 können „Menschen mit Migrationshintergrund“ und ihre Lebenssituation, insbesondere die Schlechterstellung hinsichtlich Bildungsbeteiligung und Berufseinstieg, nicht länger als gesellschaftliches Randphänomen thematisiert werden, da sie rund ein Fünftel der Wohnbevölkerung ausmachen, wobei der Anteil unter den jungen Menschen sogar eher zu einem Drittel tendiert (vgl. Statistisches Bundesamt 2009: 14, 19, 20).

Beide Erkenntnisse haben zu einer verstärkten – insbesondere politischen, aber auch medial-öffentlichen – Diskussion darum geführt, durch welche Interventionen der Schlechterstellung solcher „mit“ im Bildungsbereich entgegengewirkt werden könnte. Mit praktisch-pädagogischen Maßnahmen allein ist dieser Herausforderung aber kaum angemessen zu begegnen. Vielmehr ist davon auszugehen, dass trotz veränderter politischer Rhetorik die Herausforderung, Deutschland als Migrationsgesellschaft zu betrachten, bislang eher unzureichend bearbeitet wurde. Dies lässt sich beispielhaft an der, im Zuge des „PISA-Schocks“, firmierenden „Überlegung [verdeutlichen], wie ‚Deutschland‘ abschneiden würde, wenn die Kinder mit Migrationshintergrund ‚herausgerechnet‘ würden“ (Hamburger 2005: 7). In dem Wunsch, die Schnittverderber herauszurechnen, werden zwei zentrale Topoi erkennbar, die die Diskussionen um Migrationsphänomene im deutschen Kontext bereits lange begleiten (vgl. Butterwegge 2006, Yildiz 2006): Migrationsbezogene Phänomene werden gern als *deren Problem* thematisiert. Damit wird zum einen ein enger Zusammenhang zwischen dem aus gesamtgesellschaftlicher Sicht Unerwünschten oder Problematischen und der Gruppe solcher Menschen „mit“ konstatiert, zum anderen werden diese damit distanzierend aus dem gesamtgesellschaftlichen „wir“ herausdefiniert – wodurch ihnen eine selbstverständliche Zugehörigkeit zum deutschen Kontext gerade abgesprochen wird.

Eine solche Perspektive befördert aber eine aus migrationswissenschaftlicher Sicht dringend zu überwindende Betrachtungsweise, in der oftmals ‚das (kulturell) Spezifische‘, ‚die (kulturelle) Fremdheit‘ oder ‚das (kulturell) Different‘ als das zu bearbeitende Grundproblem der im Bildungssystem durchschnittlich schlechter ge-

2 Dabei fällt auf, dass das „mit“ an dieser Stelle gleichermaßen mit „Risikofaktor“ oder mit „Migrationshintergrund“ meinen kann – eine Gleichsetzung, die sich gewissermaßen in der statistischen Logik anbietet.

stellten Jugendlichen identifiziert wird.³ Das Problem dieser Logik ist, nahe zu legen, die Jugendlichen oder ihre Familien seien für ihre oftmals als unzureichend eingestufte Integration (vgl. Schramkowski 2007: 150) vor allem selbst verantwortlich und damit zu suggerieren, dass diese gleichzeitig Erklärung und Ergebnis z.B. der schulischen Schlechterstellung ist. Demgegenüber erhält der Umstand vergleichsweise wenig Beachtung, welche Konsequenzen es für die Jugendlichen selbst hat, mit dem Teil der Migrationsgesellschaft assoziiert zu werden, der als ‚problematisch‘, als ‚fremd‘ oder ‚integrationsunwillig‘ gilt.

Während sich ein Großteil der Forschungsaktivitäten im Feld von Migration und Bildung folglich darum bemüht, *deren Problem* im deutschen Bildungssystem zu minimieren, möchte ich gewissermaßen *umgekehrt* fragen, inwieweit die *Zuschreibung gegenüber den Jugendlichen, sie seien ‚fremd‘ und ‚anders‘, sich als benachteiligendes Element ihrer Lebenssituation* erweist. Dazu soll die Perspektive der Jugendlichen auf die Migrationsgesellschaft, in der sie leben, zur Geltung gebracht und den Herausforderungen nachgegangen werden, die sie selbst darin markieren. Diese Frage halte ich zudem für äußerst bildungsrelevant, allerdings gehe ich dabei von einem anderen Bildungsverständnis als im Bildungsbenachteiligungsdiskurs aus. Dort wird ein formales Bildungsverständnis zugrunde gelegt, wenn Benachteiligung im vergleichenden Blick auf erreichte Bildungszertifikate oder -abschlüsse festgestellt wird. Aus einer bildungstheoretischen Perspektive lässt sich Bildung viel umfassender als etwas verstehen, was mit Prozessen der Subjektivitätskonstitution verknüpft ist und zu einer Transformation derjenigen Kategorien anhält, in denen gerade diese Subjektivität maßgeblich gefasst wird. Die vorgeschlagene Umkehrung der Perspektive auf die ggf. diskriminierenden Effekte von Zuschreibungen als ‚fremde Andere‘ für die Jugendlichen stellt damit nicht nur den vermeintlichen Kausalzusammenhang von „Risikofaktor“ und „Migrationshintergrund“ in Frage, sondern verschiebt auch die Frage der bildungsbezogenen Benachteiligung hin zur Frage nach einem bildungsrelevanten Umgang mit solchen Zuschreibungen.

3 Bereits früh wurde darauf hingewiesen, dass ein solche Perspektive vor allem eine Ethnisierung der sozialen Verhältnisse befördere (vgl. Bukow et al. 1988, Bommes 1996), also z.B. den Umstand übersehe, dass viele Familien, deren ‚(kulturelle) Fremdheit‘ als Grundproblem erscheint, in relativer Armut leben.

ANLIEGEN

„Die Anderen‘ beispielsweise kommen, wenn überhaupt, dann nur als jene in den Blick, die ‚für uns‘ Andere sind. Wie aber diese ‚Anderen‘ mit der beständigen Zuschreibung ‚für uns‘ Andere zu sein, etwa umgehen – möglicherweise von diesen Zuschreibungen eingefangen oder diese transzendierend, und möglicherweise beides zugleich –, daran war die deutschsprachige Sozialwissenschaft bisher seltsam uninteressiert“ (Mecheril 1999: 249).

Wie Paul Mecheril verdeutlicht, ist die vorgeschlagene Umkehrung der Fragerichtung, die Umkehrung der Perspektive, in der zur Frage steht, wie die ‚Anderen‘ mit der beständigen Zuschreibung, ‚für uns‘ Andere zu sein, umgehen, noch vergleichsweise ungewohnt und ungewöhnlich. Um dabei den beiden angesprochenen Konsequenzen, dem Eingefangen-Werden durch und dem Transzendieren von Zuschreibungen, nachgehen zu können, situiert sich die Arbeit im Schnittfeld von Migrationspädagogik und Bildungstheorie, von empirischer Migrations- und Bildungsforschung, wobei sie ihre maßgeblichen Impulse diskurstheoretischen Überlegungen verdankt, insbesondere denen Judith Butlers. So fragt diese Dissertation grundsätzlich danach, welchen Einfluss Zuschreibungen als ‚fremde Andere‘ auf die Selbstbeschreibungen von jungen Männern haben und wie sich die Selbstverständnisse dieser Jugendlichen im Rahmen der deutschen Migrationsgesellschaft entwickeln.

Allerdings differenziert sich diese Fragestellung im Durchgang durch die zentralen theoretischen Begriffe „Subjektivierung“, „Bildung“ und „Diskriminierung“ weiter aus. Zuschreibungen werden dann explizit auf dreierlei hin betrachtet: Inwieweit sie als entscheidender Teil von Subjektivierungsprozessen zu verstehen sind, inwiefern sie diskriminierend wirksam werden und inwiefern sie als Bildungsherausforderungen fungieren. Gemäß dem Ansinnen, Migrationspädagogik und Bildungstheorie sowie empirische Migrations- und Bildungsforschung produktiv miteinander zu verschränken, zeigt sich die zentrale Frage der Arbeit nach Subjektkonstitutionsprozessen hier als doppelperspektivisch gewendete: Diese Vorgänge, in denen das Subjekt sich konstituiert, werden potentiell *sowohl* aus bildungstheoretischer Perspektive als *bildungsrelevante (transzendierende) Vorgänge* verstanden *als auch* aus migrationswissenschaftlicher Perspektive als *diskriminierungsrelevante (einfangende) Vorgänge* thematisiert.

Für die theoretische Rahmung der Arbeit ist dabei vor allem das diskurstheoretische Verständnis von Subjektkonstitutionsprozessen leitend, wie es über Judith Butlers Begriff von *subjection* (Subjektivierung)⁴ erschlossen werden kann. Mit

4 In der deutschen Übersetzung von *Psyche der Macht* wird vorgeschlagen, Butlers Begriff von „subjection“ mit dem deutschen Neologismus „Subjektivation“ zu bezeichnen (vgl. Butler 2001a: 187). Ich folge dieser Praxis nicht, sondern bleibe bei dem, von Foucault

Hilfe der butlerschen Subjekttheorie und ihrer Begriffe Anrufung und Identifizierung lässt sich die Vorstellung eines solchen Entstehens als ‚Subjekt‘ im Diskurs etwas weiter konkretisieren. Ihre Überlegungen regen zudem dazu an, Bildung weniger als Gegenteil von Subjektivierung, von existenzverleihender Unterwerfung im Rahmen von Diskursen, zu denken, sondern vielmehr als auf Subjektivierung verwiesen bzw. mit ihr verkoppelt. Ergänzt um ein Diskriminierungsverständnis, wie es sich bei Stuart Hall ausgearbeitet findet, in dem Rassismus als wirksamer Diskurs zu verstehen gegeben wird, der Subjekten bedeutet, wer sie sein sollen, erfährt das butlersche Subjektkonzept zudem eine migrationswissenschaftlich interessante Zuspitzung: Ähnlich wie Butler die Ausbildung eines vergeschlechtlichten Selbstverständnisses als wirksamen diskursiven Effekt liest, der einer Anrufung als ‚sie‘ oder ‚er‘ Folge leistet, kann mit Hall die Ausbildung eines natio-ethno-kulturalisierten⁵ Selbstverständnisses als wirksamer diskursiver Effekt gelesen werden, der einer Anrufung als ‚fremde/r Andere/r‘ Folge leistet – durch rassismusrelevante Anrufungen können so de-privilegierte Subjektpositionen in der Gesellschaft zugewiesen werden. Wenn wir im Anschluss an Butler und Hall also von Anrufungen ausgehen, die Subjekte sowohl in ihre soziale Existenz rufen als auch in ihrer sozialen Existenz diskriminieren können, dann findet sich darin die Ausgangsfrage nach den Zuschreibungen und ihrer Bedeutung für die Selbstverständnisse von jungen Männern mit Migrationsbiographien (diskurs-)theoretisch reformuliert. Da diese Frage sowohl theoretisch entwickelt als auch empirisch gewendet wird, ergibt sich eine gedoppelte Doppelperspektive, in der die zentralen Fragestellungen der Arbeit zu verorten sind:

maßgeblich geprägten, Begriff der Subjektivierung, weil er die Referenz auf Foucaults Begriff des „assujettissement“, die Butler eindeutig mit ihrem Verständnis von *subjection* macht, besser präsent hält. Auch scheint mir der Begriff „Subjektivierung“ grundsätzlich anschlussfähiger an andere Diskussionen, auch solche in der Bildungstheorie, die den Begriff – in der Regel im foucaultschen Sinne – verwenden (vgl. Schäfer 2009, Rieger-Ladich 2004).

- 5 Angesichts der Unmöglichkeit trennscharf zwischen Differenzkonstruktionen, die auf „Nationalstaat“, „Ethnie“ oder „Kultur“ referieren, unterscheiden zu können, schlägt Paul Mecheril vor, dieser Bedeutungsdiffusion mit dem Wort „natio-ethno-kulturell“ zu begegnen (vgl. Mecheril 2003: 24).

Fragestellungen	Theorie	Empirie
Migration	Wie ist Subjektivierung in Dominanzverhältnissen bzw. im Rassismus zu denken? Was ist unter rassismusrelevanten Anrufungen zu verstehen?	Welche Differenz- und Zugehörigkeitserfahrungen werden erzählt? Welche Positionierungsprozesse lassen sich rekonstruieren? Welche biographischen Konsequenzen ergeben sich aus Zuschreibungen? Was wirkt diskriminierend?
Bildung	Kann Bildung als Bedeutungsverschiebung von zentralen Kategorien der Selbst- und Weltbeschreibung gefasst werden?	Lässt sich der gezeigte Umgang mit Diskriminierungen und Zuschreibungen als bildungsrelevant verstehen?

Den Untersuchungsgegenstand für diese Fragen bilden dabei biographische Erzählungen von jungen Männern aus eingewanderten Familien zwischen 20 und 25 Jahren, die bereits in Deutschland geboren wurden oder im Kindesalter eingewandert sind. Methodisch ist das Untersuchungsdesign am Vorgehen sozialwissenschaftlicher Biographieforschung orientiert, konkret am Erhebungs- und Auswertungsverfahren für narrative biographische Interviews, wie es Fritz Schütze (vgl. Schütze 1983, Schütze 1987) maßgeblich entwickelt hat. Allerdings wird diese Methodik – dem Erkenntnisinteresse folgend – zu einer performativ und gesellschaftstheoretisch informierten Lesart ausgebaut. Diese erlaubt es, das biographische Erzählen als Inszenierung zu lesen und nach den relevanten Anrufungen in dieser Inszenierung zu fragen.

Die vorliegende Arbeit ist grundsätzlich an dem Ziel ausgerichtet, Einblicke in die Subjektbildungsprozesse von Jugendlichen zu geben und zu klären, inwieweit und wie sie als ‚fremde Andere‘ im Rahmen von Dominanzverhältnissen subjektiviert werden. Als weitergehende Ziele lassen sich darüber hinaus angeben: Erstens, sowohl die Spezifität als auch die Normalität ihrer Biographien hör- und sichtbar werden zu lassen, auch um verbreitete Klischees im Migrationsdiskurs zu irritieren und in Frage zu stellen. Zweitens, die Effekte von Anrufungen bzw. Zuschreibungen als ‚fremde Andere‘ als (potentiell) diskriminierend heraus zu arbeiten, um für die Folgen solchen Sprechens zu sensibilisieren. Und drittens, Erkenntnisse zu produzieren, die über die Wirksamkeit der Unterscheidungslogik aufklären, die in der Dichotomie von „wir“/„sie“, „Inländer“/„Ausländer“, „mit Migrationshintergrund“/„ohne Migrationshintergrund“ angelegt ist. Im Zuge dieser Beschäftigung wird sich dabei auch die Frage selbst verschieben, für wen Migration eigentlich als Bildungsherausforderung zu verstehen ist.

ANORDNUNG⁶

Die Anordnung, der diese Arbeit folgt, möchte ich anhand von 5 Schritten erläutern, wobei jedem dieser Schritte ein Kapitel der Arbeit entspricht. Die einzelnen Kapitel- bzw. Denkschritte werden expliziert, indem die für das jeweilige Kapitel relevante Frage vorgestellt und im Sinne des Kapitels beantwortet wird. Den Ausgangspunkt bildet dabei das bereits eingeführte, noch recht naiv formulierte Interesse an der Bedeutung und dem Benachteiligungspotential von Zuschreibungen für die Subjektkonstitution von Jugendlichen, die als ‚fremde Andere‘ wahrgenommen und behandelt werden (können).

Im *ersten Schritt* wäre zu fragen, warum es überhaupt sinnvoll ist, sich mit Zuschreibungen und ihrer Bedeutung für Subjektkonstitutionsprozesse zu beschäftigen. Auf diese Frage gebe ich im Rahmen des ersten Kapitels, das zentrale Annahmen und Erkenntnisse im Forschungsfeld Migration und Bildung herausstellt, drei Antworten. Es lohnt sich, a.) dieser Frage nachzugehen, weil der Bildungsbenachteiligungsdiskurs vorzugsweise suggeriert, Jugendliche „mit“ seien letztlich selbst für ihre desolate Situation verantwortlich zu machen. Zudem stellen b.) qualitative Migrationsforschungsarbeiten heraus, wie bedeutsam Zuschreibungen und Diskriminierungserfahrungen für die Subjektkonstitution von „allochthonen“ Jugendlichen sind und dass die Schwierigkeit, in der Mehrheitsgesellschaft anerkannte Subjektpositionen zu formulieren, durchaus als Spezifik ihrer Lebenssituation zu verstehen ist. Schließlich verweisen c.) qualitative Bildungsforschungsarbeiten darauf, dass Migrationsbiographien darauf hin befragt werden sollten, was darin Bildungsrelevantes passiert, also ob z.B. Zuschreibungen ein bildungstheoretischer Stellenwert als Bildungsanlass zukommt. Indem sich diese Arbeit im Schnittfeld

6 Insbesondere in Michel Foucaults Studien zur Gouvernamentalität ist mir die *Doppeldeutigkeit* des Wortes „Anordnen“ nachdrücklich vor Augen geführt worden (vgl. Foucault 2006: 145ff.): Wenn Foucault die historisch neuere Form des „Regierens“ – in Abgrenzung zur Ausübung souveräner Macht z.B. durch einen Fürsten – im Anschluss an La Pierre als „die Richtige Anordnung der Dinge“ (a.a.O.: 145) bestimmt, dann wird deutlich, dass der Begriff der Anordnung, auch wo er stärker auf das Arrangement der Dinge abzielt, sich vom Verständnis der Anordnung als Befehl zwar entfernt, damit aber lediglich eine andere Form der machtvollen Führung etabliert. Foucault gibt damit für Praxen der Wissensproduktion – wie es das Verfassen einer Dissertation sicherlich auch ist – zu bedenken, dass die jeweilige, spezifische Anordnung des Wissens dieses nicht lediglich *arrangiert*, sondern in dieser Anordnung des Wissens immer eine machtvolle Komponente steckt, die diese Wissensproduktion auch lenkt. Ich gehe also davon aus, dass die hier vorgeschlagene Anordnung des Wissenswerten durchaus strategisch den Raum mit einem bestimmten Wissen besetzt, dabei anderes Wissen vernachlässigt und damit auch lenkt, in welchem Rahmen hier Wissen weiter (re-)produziert werden kann.

zwischen qualitativer Migrations- und Bildungsforschung verortet, kann sie folglich sowohl nach dem Diskriminierungs- als auch nach dem Bildungspotential der zur Frage stehenden Zuschreibungen und den damit verbundenen Subjektkonstitutionsprozessen fragen.

Im *zweiten Schritt* wäre dann zu fragen, warum man für die Beantwortung dieser Frage verstehen muss, was im Rahmen dieser Arbeit mit Subjektivierung, Bildung und Diskriminierung gemeint ist. Auf diese Frage gebe ich im Rahmen des zweiten Kapitels, das die theoretische Rahmung der Arbeit bildet, wiederum drei Antworten. Eine Ausarbeitung des Subjektivierungsbegriffes a.) wird zum einen als Korrektiv gegenüber einem optimistischen und wenig machtsensiblen Bildungsverständnis notwendig, weil Subjektivierung deutlich auf den zurichtenden, gesellschaftlich normierenden Aspekt eines Werdens als Subjekt verweist. Zum anderen ist dessen Explikation notwendig, weil der Subjektivierungsbegriff migrationswissenschaftlich zwar genutzt wurde, sich aber im Zusammenhang mit Migration bislang theoretisch noch verhältnismäßig wenig ausgearbeitet findet. Wenn vor dem Hintergrund des ausgearbeiteten Subjektivierungsverständnisses auch ein Bildungsbegriff b.) konturiert wird, dann um Subjektivierungsvorgänge nicht allein als zurichtende, sondern auch als bildungsrelevante Praxen thematisieren zu können, sie also nicht paradigmatisch als solche zu begreifen, die Bildung entgegenstehen. In einer solchen Perspektive kann Bildung dann eher als Infragestellung und Verschiebung der Bedingungen des kollektiven Seins verstanden werden, die sich aus der Macht von Subjektivierungsvorgängen speist, also als Infragestellung oder Verschiebung der Kategorien, in denen soziales Subjekt-Sein überhaupt denkbar ist. Zudem wird c.) ein ausgearbeitetes Diskriminierungsverständnis benötigt, weil Diskriminierung vor dem Hintergrund der Subjektivierungstheorie als komplex hinterlegter Vorgang verstanden werden muss. Diskriminierende Praxen können dann weder allein auf individuelle Intentionen noch auf organisatorische Zweckrationalitäten zurückgeführt werden. Vielmehr folgen sie einer impliziten Logik, für die die Nutzung und historische Prägung von bewerteten Unterscheidungen charakteristisch ist. Indem diese Arbeit ihre zentralen Begriffe Subjektivierung, Bildung und Diskriminierung aufeinander bezieht und miteinander verknüpft, wird es schließlich möglich, die Frage nach den Bedeutungen von Zuschreibungen für Subjektkonstitutionsprozesse auszuweiten zu der Frage danach, wie Rassismus, verstanden als dominantes System der bewerteten Unterscheidung, eigentlich subjektivieren kann und welche Formen der Resignifizierung (Bedeutungsverschiebung) sich dabei zeigen.

Im *dritten Schritt* wäre dann zu fragen, wie solche rassismusrelevanten Subjektivierungs- und Resignifizierungspraxen überhaupt empirisch zu beforschen sind. Diesem Anliegen widmet sich das dritte Kapitel, das die wichtigsten methodologischen Überlegungen und damit verbundenen methodischen Entscheidungen dieser Arbeit erläutert. Es plädiert a.) dafür, sich Subjektkonstitutionsprozessen als Sub-

jektivierungs- und Resignifizierungsvorgängen mit Hilfe von Biographieforschungsmethoden anzunähern, da diese dem prozesshaften Charakter eines Werdens zum Subjekt Rechnung tragen. Es plädiert b.) auch dafür, die narrativen biographischen Interviews, die das „Material“ dieser Untersuchung bilden, in einer gesellschafts- und diskurstheoretisch informierten Weise zu lesen. Diese drückt sich darin aus, einerseits den Inszenierungscharakter des Erzählens selbst zu verdeutlichen, andererseits erzählte Zuschreibungen als Anrufungen sowie erzählte Selbstverständnisse als Identifizierungen zu lesen. Zudem plädiert es c.) dafür, die durch das beschriebene Vorgehen generierten Fallstudien explizit als solche zu verstehen, die ebenfalls in die Anrufungs-Problematik eingespannt und durch ein spezifisches Erkenntnisinteresse als ‚Migrationsbiographien‘ (mit-)produziert sind. Mit Hilfe von biographieforscherischer Methodik und auf der Basis biographischer Interviews lässt sich dann empirisch nachzeichnen, wie Subjektkonstitutionsprozesse sich im Erzählen inszeniert finden und welche Bedeutung Anrufungen für diese Subjektkonstitutionsprozesse zukommt. Gleichzeitig fungiert die theoretische Vorstellung vom Zusammenspiel von Anrufungen und Identifizierungen dabei nicht als empirisch zu überprüfende Hypothese, sondern beide Begriffe werden eher als erkenntnisleitende, sensibilisierende theoretische Konzepte genutzt.

Im *vierten Schritt* steht dann also zur Frage, was wir eigentlich sehen, wenn wir geleitet durch das – vorwiegend migrationswissenschaftliche – Interesse an rassistischen Subjektivierungspraxen auf die biographischen Erzählungen blicken. Das vierte Kapitel widmet sich dieser Frage in der ausführlichen Darstellung der empirischen Ergebnisse, die sich anhand zweier Fallstudien kontrastiv ausgearbeitet finden. Wer also in der von mir vorgeschlagenen Weise auf die Fälle blickt, sieht dabei zunächst zwei geradezu gegenläufige Subjektkonstitutionsprozesse in der Migration: Während die Hauptfigur des einen Falles, Josef Schmidt*, sich gerade dadurch auszeichnet, dass für sie migrationsbezogene Unterscheidungen kaum oder fast keine Relevanz für die eigene Subjektposition(ierung) zeigen, erweist sich die Hauptfigur des anderen Falles, Bayram Özdal*, in seiner Subjektposition(ierung) deutlich auf seine natio-ethno-kulturelle Differenz und die Differenzkategorie „Ausländer“ verwiesen.⁷ Während der erzählerische sowie der erzählte Umgang im Fall Josef Schmidt* dafür sorgen, dass die Hauptfigur Josef* als Migrationsanderer im Migrationskontext mit zunehmender Aufenthaltsdauer geradezu unsichtbar wird und sich dabei mit Hilfe der Identifizierung „Teil des Kuchens“ als Teil des Ganzen entwirft, bedingt der erzählerische und erzählte Umgang im Fall Bayram Özdal* gerade, die Hauptfigur Bayram* als Migrationsanderen im Migrationskontext mit zunehmender Aufenthaltsdauer stärker hervortreten zu lassen, insbesondere weil er

7 Die Schreibweise mit * verweist darauf, dass es sich hier um ein Pseudonym handelt und soll auch daran erinnern, dass erst die wissenschaftliche Interpretation diese Fälle konstruiert, es sich also nicht um ‚reale Personen‘ handelt.

offensiv seine Identifizierung als „Ausländer“ vertritt. Die inszenierten Anrufungsszenarien, denen die Hauptfigur Bayram* regelmäßig, die Hauptfigur Josef* eigentlich nicht ausgesetzt ist, verweisen auf den Umstand des (körperlichen) Markiert-Seins als entscheidende Einflussgröße, die den Möglichkeitsraum für die Subjektposition(ierung)en der Hauptfiguren maßgeblich gestaltet. Während sich der Möglichkeitsraum der Hauptfigur Bayram* dabei als relativ eingeschränkt erweist, zeigt sich der Möglichkeitsraum der Hauptfigur Josef* als deutlich ausgedehnter, auch wenn für beide eine Subjektposition(ierung) als „Deutsche“ die effektive Grenze ihres Möglichkeitsraumes bestimmt. Die Ergebnisse der Fallstudien zeigen damit empirisch auf, wie unterschiedlich Menschen mit Migrationsbiographien ihre Subjektposition(ierung)en ausgestalten (können).

Im *fünften Schritt* steht schließlich abschließend zur Frage, was wir eigentlich sehen, wenn wir geleitet durch das – vorwiegend bildungstheoretische – Interesse an bildungsrelevanten Resignifizierungspraxen auf die Ergebnisse der empirischen Analyse blicken. Das fünfte Kapitel widmet sich dieser Frage in Form einer bildungstheoretischen Relektüre der empirischen Ergebnisse, die die beiden zentralen natio-ethno-kulturellen Identifizierungen der Hauptfiguren diskursanalytisch einordnet. Dabei ergibt sich das Bild unterschiedlicher Resignifizierungsbedarfe, insofern sich die beiden Identifizierungen auf unterschiedliche Normen resignifizierend beziehen: Die Identifizierung als „Ausländer“ im Fall Bayram* resignifiziert zwar den Begriff, ihre eigentliche Subversionskraft bezieht sie aber vielmehr über dessen Nutzung als ‚authentische‘ Sprecherposition, die die Norm(alität) einer Diskriminierung von Menschen, die im deutschen Kontext als „Ausländer“ gelten, anprangert und infragestellt – sie bleibt dabei aber der binären Logik der Unterscheidung selbst weiter verpflichtet. Demgegenüber stellt die Identifizierung als „Teil vom Kuchen“ im Fall Josef* eher die exkludierende Zugehörigkeitslogik selbst, die zwischen „deutsch“ und „nicht-deutsch“ unterscheidet, in Frage, während sie sich als vergleichsweise weniger beeindruckt von deren Normativität zeigt – sie zeigt sich als der binären Logik weniger stark unterworfen und tritt bedingt aus ihr heraus. Die bildungstheoretische Relektüre der Ergebnisse verdeutlicht damit vor allem, dass Resignifizierungspraxen eine unterschiedliche Reichweite im Hinblick auf die Infragestellung dominanter Normen zukommt und offenbart gleichzeitig, dass auch die Reichweite der Normen auf das Subjekt sehr unterschiedlich ausgeprägt sein kann.

WER SPRICHT WIE ÜBER WEN?

„This question of representation, self-representation, representing others, is a problem. [...] As long as one remains aware that it is a very problematic field, there is some hope“ (Spivak/Gunew 2007: 188).

Diese Arbeit ist darauf ausgelegt, sowohl über das Sprechen über ‚Andere‘ zu sprechen als auch sich selbst am Sprechen über ‚Andere‘ zu beteiligen. Sie ist folglich tief in solche Fragen der Repräsentation verstrickt, die Gayatri Spivak hier als problematisches Feld kennzeichnet. Sollte ich und wenn wie in diesem Feld sprechen und mich angesichts der problematischen Repräsentationsfunktion, in der ich als Forscherin über die Beforschten spreche, an einem Sprechen über ‚die Anderen‘ beteiligen? Angesichts der nach wie vor durchaus zutreffenden Diagnose, dass die „sozialwissenschaftliche Auseinandersetzung mit Migration, Interkulturalität und Ethnizität im deutschsprachigen Raum ... vornehmlich eine Auseinandersetzung [ist], die von Personen geführt wird, welche auf einer kulturellen, ethnischen oder ‚rassischen‘ Ebene der Mehrheit angehören“ (Mecheril 1999: 248), liegt es vielleicht eher nahe zu schweigen. Als eine Forscherin, die diesem problematischen Feld nur eine weitere „Mehrheitsperspektive“ (a.a.O.: 250) zu bieten hat, scheint es auf den ersten Blick angemessener, sich zurückzuziehen und das Feld damit stärker denen zu überlassen, deren „Minderheitenperspektive“ (ebd.) bisher kaum zur Geltung kommen konnte.

Auf den zweiten Blick erweist sich eine solche Delegation von Migrationsforschung an solche Forschenden, denen die Erfahrungs- und Sichtweisen der zu Beforschenden aus eigener Minderheitenpositionierung selbst eher vertraut sind, aber auch als eine Form der Entledigung von der auch mehrheitsgesellschaftlichen Verantwortung und Zuständigkeit für die Thematisierung von Migrations- und Ungleichheitsphänomenen, die ebenfalls nicht befriedigend erscheint.⁸ Um die Frage,

8 Maria do Mar Castro Varela und Nikita Dhawan (2007) verweisen in diesem Zusammenhang darauf, dass auch mit der Forderung nach ‚authentischen Stimmen‘ das Problem angemessener, legitimer Repräsentation nicht abschließend zu bearbeiten ist: „Wer Migrationsprozesse ernst nimmt, kommt nicht umhin, sich im Repräsentationspolitiken auseinanderzusetzen. Allerdings darf die Debatte nicht mit dem Ruf nach der ‚authentischen Stimme‘ enden. Die Repräsentationsfrage kommt nicht dann zum Stillstand, wenn Gruppen sich selbst repräsentieren, denn eine adäquate Repräsentation bleibt immer eine Unmöglichkeit“ (do Mar Castro Varela/ Dhawan 2007: 31). Anne Broden und Paul Mecheril ergänzen zudem, dass bei der Problematisierung von Repräsentationsverhältnissen, z.B. im Sinne einer Forderung gegenüber Mehrheitsangehörigen zugunsten von Minderheitsangehörigen zurückzutreten, vielfach „die Frage aus dem Blick gerät, um die es gehen sollte: Wie ist es möglich, dass wir gerechtere Verhältnisse schaffen (wobei dieses ‚wir‘

wer über ‚Andere‘ legitim sprechen darf, nicht in einer unbefriedigenden Weise zu beantworten, die der Dichotomie zwischen ‚uns‘ und ‚denen‘ selbst zutiefst verhaftet bleibt, macht es folglich Sinn, diese Frage nicht allein auf das ‚wer‘ (sprechen sollte) zu beschränken, sondern sie um die Frage nach dem ‚wie‘ zu erweitern.

Auch wenn man die gewählte Form des Sprechens und die Absichten, die ihm zugrunde liegen, mit hinein nimmt, erweist es sich keineswegs als unproblematisch, wenn ich als Mehrheitsangehörige im deutschsprachigen Raum über die Erfahrungen von jugendlichen Minderheitsangehörigen und ihren Umgang mit Zuschreibungen als ‚fremde Andere‘ forsche. Insbesondere dort, wo sich diese Erfahrungen als Diskriminierungserfahrungen zeigen, besteht die Gefahr, die Erfahrungen aus einer Mehrheitsperspektive heraus zu enteignen, sie misszuverstehen oder für die eigenen Ziele (z.B. der wissenschaftlichen Karriere) unangemessen zu funktionalisieren. Vermutlich kann ich mich aufgrund meiner Verstrickung in Dominanzverhältnisse gegenüber diesen Gefahren eher wenig absichern, wahrscheinlich mache ich mich verdächtig, wenn nicht sogar schuldig, in meinem forschenden Sprechen über die Herausforderung in Migrationsbiographien die Befragten wiederum selbst als ‚Andere‘ zu konstruieren. Denn auch eine letztlich dekonstruktiv orientierte Perspektive der Beobachtung und Beschreibung von Techniken der Differenzanwendung und -durchsetzung hält diese Differenzen immer als bedeutsame im Spiel und entkommt ihnen deshalb nicht.

Allerdings lassen sich im Anschluss an Paul Mecheril auch einige hilfreiche Anhaltspunkte markieren, die es eher ermöglichen, das forschende Sprechen über ‚Andere‘ in möglichst schadensbegrenzender Weise zu realisieren. Dieses gelingt dort besser, wo sich dieses Sprechen daran orientiert, die Beforschten „als Subjekte zur Geltung zu bringen“ (Mecheril 1999: 255): Das bedeutet zunächst, als Forscherin an den Geschichten und Selbstbeschreibungen der Befragten anzusetzen und sie zum Ausgangspunkt zu machen, um zu vermeiden, dass „die Anderen“ lediglich in den Kategorien und Interessen der Forscher zur Darstellung gebracht werden“ (Mecheril 1999: 256). Die Arbeit mit narrativen-biographischen Interviews scheint dafür ein eher hilfreicher Ausgangspunkt zu sein, insofern sie solchen Geschichten und Selbstbeschreibungen nach eigener Relevanzsetzung der Interviewten einen größtmöglichen Raum bietet. Es bedeutet aber auch, die „Möglichkeiten der Selbstermächtigung von Anderen zu untersuchen und herauszuarbeiten“ (Mecheril 1999: 261), womit einerseits das Augenmerk auf solche Praxen zu richten ist, in denen Subjekte sich als (gesellschaftlich) handlungs- und artikulationsfähig zeigen und gleichzeitig solche Praxen zu thematisieren, die diese Handlungs- oder Artikulationsfähigkeit einschränken, also solche gesellschaftlichen Machtverhältnisse zu thematisieren und zu befragen, die dem Anspruch, das Subjekt zur Geltung zu brin-

prinzipiell unklar bleiben, ständig verhandelt, überlegt und auch revidiert werden muss – zumindest in einer reflexiven interkulturellen Praxis)?“ (Brodén/ Mecheril 2007: 19)

gen, entgegenstehen. Angesichts eines Grundverständnisses dieser Forschung zu Subjektkonstitutionsprozessen als Formen der Subjektivierung, die hier sowohl hinsichtlich ihrer diskriminierenden Effekte als auch hinsichtlich der bildungsrelevanten Spielräume für Handlungsfähigkeit ausgedeutet werden, erhält im Rahmen dieser Untersuchung beides Relevanz.

Als stärker pragmatisch geprägte Form der Problematik des Sprechens-über zu begegnen, kann zudem die Entscheidung betrachtet werden, im Rahmen dieser Arbeit die untersuchten Jugendlichen im Speziellen und Menschen aus Einwandererfamilie im Allgemeinen als „Migrationsandere“ zu bezeichnen. Der Begriff der/des „Migrationsanderen“ verweist auf die diskursive Markierung von in Deutschland lebenden Menschen entlang einer binären Unterscheidung von bspw. „Inländern“ vs. „Ausländern“ oder „Einheimischen“ vs. „Migranten“, die in der Regel keine gleichwertige Positionierung der so Bezeichneten innerhalb der Gesellschaft erlaubt. Die „Inländer“ oder „Einheimischen“ sind diejenigen, die als strukturell privilegiert⁹ gegenüber den „Ausländern“ oder „Migranten“ betrachtet werden müssen. Der Begriff „Migrationsandere“ ermöglicht die damit bezeichnete Position vor allem als *relational* bezogen auf die ihr entgegen gesetzte Position auszuweisen, wobei sich in der Relationierung gesellschaftliche, juristische und politische Machtverhältnisse artikulieren.¹⁰

„Migrationsandere“ sind Ausdruck einer gesellschaftlichen ... Relation. ‚Die Anderen‘ stellen eine Konkretisierung politischer und kultureller Differenz- und Dominanzverhältnisse dar, mit denen sich Pädagogik dann beschäftigt, wenn sie sich Migrationsphänomenen zuwendet. ‚Migrationsandere‘ ist also ein Wort, das zum Ausdruck bringt, dass es ‚Migranten‘ und ‚AusländerInnen‘ und komplementär ‚Nicht-Migranten‘ und ‚Nicht-AusländerInnen‘ nicht an sich, sondern nur als *relationale Phänomene* gibt. In diesem Zusammenhang ist der methodologische Hinweis wichtig, dass ‚Migrationsandere‘ und ‚Nicht-Migrationsandere‘ gewissermaßen durch den migrationspädagogischen Blick entstehen. Es gibt sie nicht als solche, viel-

9 Diese Privilegierung lässt sich zumindest in Bezug auf die mit der Unterscheidung implizit bedeutsam gemachten Differenzlinien (wie Nord-Süd/Ost-West, Staat, Herkunft, Religion, Hautfarbe, Ethnizität, Kultur, Klasse vgl. Lutz/ Wenning 2001b: 20) verstehen. Gleichwohl ist Privilegierung – darauf hat Ruth Frankenberg (1996) hingewiesen – deutlich weniger konkret und erfahrbar als Benachteiligung, weshalb Frankenberg Privilegierung auch als das Hindurchgehen durch gläserne Türen beschreibt, die sich automatisch öffnen (a.a.O.: 55).

10 Angesichts der strukturellen Privilegierung der Nicht-Migrationsanderen erweist es sich auch als Vorteil dieses Begriffes, dass er vom symbolischen Standpunkt der ‚Anderen‘ aus entworfen ist und damit zumindest symbolisch die Dominanzverhältnisse umkehrt, weil er die Nicht-Migrationsanderen als Abweichung konstruiert.

mehr entstehen sie unter dem für dieses Buch bedeutsamen Interesse an natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnungen“ (Mecheril 2004: 24, Hervor. i.O.)

Die Verwendung des Begriffes Migrationsandere ist damit durch die Arbeit hindurch auch als Hinweis darauf zu verstehen, dass es der forschende Blick auf die Jugendlichen verbunden mit der Anrufung als ‚Andere‘ ihre Geschichte zu erzählen, etc. ist, der diese Jugendlichen ebenfalls als „Migrationsandere“ thematisierbar macht und sie als solche hervorbringt. In Abgrenzung zu dieser Sprechpraxis werden aber auch andere Kategorien genutzt, zum einen wo es gilt, die Sprechpraxis anderer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlicher – auf die ich mich referierend beziehe – zu verdeutlichen und einer Kritik zuzuführen, zum anderen wo es sich um Kategorien handelt, die die Befragten selbst einbringen. Gerade diese – auch diachron nachzuzeichnenden – Konjunkturen verschiedener Kategorien und Begriffe verweisen aber letztlich zurück auf das Grundproblem im (auch und gerade wissenschaftlichen) Sprechen über ‚Andere‘: Die symbolisch unter einer bestimmten Kategorie zusammengeführten Menschen, sind keine Gruppe, sondern werden gerade über diese Kategorien zu einer Gruppe gemacht. Bezeichnungen wie „Ausländer“, „Menschen ausländischer Herkunft“, „Menschen mit Migrationshintergrund“, „Deutsch-Türken“ usw. fungieren als Gruppenbezeichnungen, die gerade eine ‚innere‘ Homogenität der so bezeichneten Gruppe suggerieren, der allerdings kaum je ein ‚realer‘ Zusammenschluss (als Gruppe) entspricht. Auch deshalb wird insbesondere der empirische Teil dieser Arbeit sich darum bemühen, die Hauptfiguren der Fallstudien als durchaus unterschiedliche Migrationsandere zu zeigen, weil die Hilfs-Gruppenkonstruktion „Migrationsandere“ ebenfalls eine Gruppe bezeichnet, die einzig dem Interesse an dieser Gruppe als Gruppe entspringt. Die Gruppe der Jugendlichen, die das Sample für diese Untersuchung bilden, kann also als einigermaßen willkürlich zusammengestellte Gruppe – und insofern eigentlich nur unangemessen als Gruppe – betrachtet werden, die sich einzig dem Umstand verdankt, dass irgendjemand in ihrem Umfeld fand, diese Jugendlichen seien „passend“ für eine Studie, die migrationsandere Jugendliche nach ihren Lebensgeschichten befragt.

Im Horizont der hier angeführten Problematiken eines Sprechens über Differenz und Subjektkonstitution als ‚Andere‘ und des Sprechens über das Sprechen-über, erweist es sich als utopisch, selbst einen gewissermaßen der Problematik des Sprechens-über enthobenen Sprecherinnenstandpunkt einnehmen zu können. In diesem Sinne schließe ich mich der Einschätzung von Gayatri Spivak an, die bereits die Einsicht in die konstitutive Problematik des Feldes als hoffnungsvollen Ansatzpunkt begreift.

LESEHILFEN

Zur Orientierung von Leserinnen und Lesern möchte ich darauf hinweisen, dass es etwas Geduld und Konzentration erfordert, meinen Ausführungen zu folgen. Das hängt zum einen mit der Haltung zusammen, in der ich diese Arbeit verfasse, zum anderen mit meinem Schreibstil. Die Absicht einer im weitesten Sinne dekonstruktiven Darstellung gleicht bisweilen dem Bild, sich selbst den Boden unter den Füßen wegzuziehen, gerade so weit, dass ein Stehenbleiben bzw. Sprechen noch möglich ist. Dieser Haltung arbeitet mein Schreibstil zu, der, um ein weiteres Bild zu bemühen, dem Erzählen von ineinander geschachtelten Geschichten gleicht, deren Quintessenz sich oftmals erst am Ende offenbart – sonst wäre das Erzählen der Geschichten in dieser Form unmöglich. Es ist ein Sprechen, das Umwege erforderlich macht.

Durch doppelte Anführungsstriche („“) werden Zitate kenntlich gemacht, sie werden mit Angaben zu AutorIn und Werk versehen, sofern sie mehr als drei Worte umfassen. Einzelne Worte in doppelten Anführungsstrichen („“) verweisen auf Begriffe, die entweder bereits als Zitate eingeführt wurden oder einem spezifischen, ausgewiesenen Diskurs zugehören, auf den dort Bezug genommen wird. Zitate innerhalb von Zitaten werden durch einfache Anführungsstriche (‘ ’) markiert. Zitate aus den Interviewtexten werden ebenfalls in doppelten Anführungszeichen („“) eingeführt, durch Anfangsbuchstaben unterschieden und mit Zeilenangaben versehen, die sich auf die Transkriptionen der Interviews beziehen. Wo es innerhalb meiner Argumentationen nötig wird, Worte zu gebrauchen, deren bisweilen problematischen Konstruktcharakter ich bereits herausgearbeitet hatte, setzte ich diese Worte in einfache Anführungsstriche (‘ ’). Im Regelfall benutze ich die Schreibweise mit großem I um das Gesagte auf beiderlei Geschlechter zu beziehen. Auch doppelte Erwähnung in weiblicher und männlicher Schreibweise, Form, Anrede etc. kommen vor. Seltener wähle ich verallgemeinernde Formulierungen, die beide Geschlechter umfassen.

Die Großschreibung der Begriffe ‚Weiß‘ und ‚Schwarz‘ soll darauf aufmerksam machen, dass ich sie nicht im Sinne einer Einteilung von Menschen nach phänotypischen Merkmalen verstanden wissen möchte. Die Einordnung oder Bezeichnung von Personen als ‚Weiß‘ oder ‚Schwarz‘ begreife ich als soziale Konstruktionen, die auf soziale Praxen der Differenzherstellung und eine differenzproduktive symbolische Ordnungen verweisen. Die Verwendung dieser Begriffe im Text zeigt das grundsätzliche Dilemma diese und andere Differenzkategorien auch selbst aufzuerheben, während die Analyse sie eher zu problematisieren trachtet.

