

2 Die Regeln und Muster des Diskurses

Strukturanalyse

Ein Diskurs ist ein System, welches nach impliziten Regeln funktioniert. Sie sind nicht bewusst festgelegt, sondern das Resultat der diskursiven Geschehnisse. Dieses Kapitel ergründet diese Regeln in Bezug auf die Formation der Gegenstände und die Formation der Äußerungsbedingungen und -modalitäten. Es wird demnach zunächst betrachtet, wie Anerkennung und Bildung im Diskurs angesiedelt sind, wann sie auftauchen, an welche Bedeutungen sie gebunden sind und in welchen Ausformungen sie vorhanden sind. Anschließend wird analysiert, wer wie im Diskurs sprechen kann und welche Rollen für Bildungsanerkennung von Interesse sind.

Die Strukturanalyse ließe sich in Anknüpfung an Foucault noch mit verschiedenen Betrachtungen fortführen. Jedoch würde das den Rahmen dieser Arbeit überschreiten. Insofern Anordnungen, Ausschließungen, Handlungsmöglichkeiten und Strategien, diskursive Ereignisse und Beziehungen zu anderen Diskursen relevant sind, werden sie in den folgenden Kapiteln bezogen auf den jeweiligen Kontext Erwähnung finden.

2.1 Die Formation der Gegenstände

Der Gegenstand dieser Arbeit ist, wie anfangs bereits erwähnt, Bildungsanerkennung. Dem sind die Gegenstände Bildung und Anerkennung zuzuordnen. In diesem Abschnitt werden die Regeln des Erscheinens von Bildung, Anerkennung und Bildungsanerkennung im Diskurs untersucht. Zudem findet eine inhaltliche Auseinandersetzung mit den Gegenständen statt. Hierbei geht es darum, welche Definitionen der Diskurs den Gegenständen gibt, wie sie sich zu anderen abgrenzen und welche Unterformen sich finden lassen. Es geht also in diesem Abschnitt nicht primär um Aussagen, sondern um die Gegenstände, die in Aussagen vorkommen. Dementsprechend müssen Aussagenkonstellationen jedoch als Bedingungsgefüge des Auftretens der Gegenstände mitgedacht werden.

Bildung und bildungsbezogene Anerkennungsprozesse erscheinen im Diskurs in verschiedenen Kontexten. Hierzu gehört der thematische Bereich der Qualifizierung, in dem Bildung als Qualifikation für eine Tätigkeit oder Position anerkannt wird oder Personen Bildungsanerkennung im Rahmen der Anerkennung einer Qualifikation für etwas erfahren. Häufig damit im Zusammenhang steht auch der Bereich Fachkräftemangel. In Bezug auf Fachkräftemangel erscheinen Aussagen zu Bildungsanerkennungsprozessen vor allem in Hinblick auf die Frage, was nötig sei, um dem Fachkräftemangel etwas entgegenzusetzen. Im Rahmen dieser Bereiche erscheint der Gegenstand Bildungsanerkennung häufig als Verwertungsmaßstab oder allgemein als Bewertung. Dies kann leistungsbezogen ebenso der Fall sein wie in Bezug auf Potenzial. Bildung und Bildungsanerkennung erhalten aber auch im Kontext von Rechten (Recht auf Bildung), Chancengleichheit als Teil von Gerechtigkeitsaussagen und humanitär ausgerichteten Aussagen Raum. Zudem können humanitäre Äußerungen auch mit fachkräftemangel- und nützlichkeitsbezogenen Aspekten verbunden sein und mit ihnen zusammenwirken. Bildungsanerkennung kann auch im Rahmen der Wertschätzung von Bildung, in der Artikulation von Dankbarkeit im Rahmen öffentlicher Präsentationen und in der Bestimmung von Personen/Gruppen/Institutionen als Vorbild vollzogen werden.

Insbesondere aber in explizitem Bezug auf Integration ist häufig von Bildung in Verbindung mit Anerkennung die Rede.

Verschiedene Muster zeigen, wie Bildungsanerkennung im Diskurs formiert ist. **Erstens** geht es darum, wann/unter welchen Bedingungen und in welcher Funktion Bildungsanerkennung im Diskurs stattfindet. **Zweitens** erhellt der folgende Abschnitt, wann im Diskurs über Bildungsanerkennung gesprochen wird, was die Bedingungen für das Sprechen über Bildungsanerkennung sind. Hier geht es also um die Metaebene. **Drittens** wird erläutert, wann bzw. unter welchen Voraussetzungen anerkennend über Bildung gesprochen wird oder Bildung indirekt als wertvoll anerkannt wird.

1) Bildungsanerkennung findet im Diskurs statt, wenn...

... mindestens eine der folgenden Bedingungen erfüllt ist:

- a) Bildungsanerkennung findet im Diskurs statt, wenn damit Integration oder Integrationskonzepte gestärkt werden können. Also erscheint bildungsbezogene Anerkennung im Kontext von Integration, was bei einer Betrachtung von Diskursen zu Migration und Integration nicht zwangsläufig überraschend ist. Allerdings ergeben sich enge kausale Verkettungen, da Bildungsanerkennung eine starke Präsenz in der Zweckausrichtung *Bildung für Integration* zeigt. Es ist also nicht nur eine Koexistenz der Begriffe und Konzepte, sondern Bildung erscheint im Dienste von Integration. Integration selbst wird dabei meist nicht

weiter definiert, sondern bewegt sich im Diskurs als weiter Containerbegriff. Erstens werden unmarkierte/normalisierte/nicht-migrantisierte Personen als etwas zu Bildungsintegration beitragend, bildend/lehrend, im Bildungsbereich engagiert und helfend anerkannt. Sie erscheinen hierbei als aktiv, während im gleichen Kontext migrantisierte Personen tendenziell als passiv profitierend, als Objekte der Handlungen oder gar keinen Raum finden. Zweitens werden in diesem Zusammenhang migrantisierte Personen als gebildet, integriert und durch Bildung integriert anerkannt. Diese erscheinen dabei vorwiegend als Vorbilder, Musterbeispiele und Ausnahmen. Drittens wird dabei Bildung anerkannt, die als integrationsfördernd, integrationsrelevant oder in irgendeiner Hinsicht im Sinne von Integration verstanden wird.

- b) Bildungsanerkennung in Bezug auf migrantisierte Personen findet statt, wenn dies eine Funktion für die ökonomische Ordnung und die Einteilung in Berufe erfüllt. Hierbei findet die Anerkennung nach Kriterien wirtschaftlicher Verwertbarkeit statt. Menschen werden als schulisch, universitär und beruflich gebildet anerkannt, teils mit Verweis auf formelle Nachweise wie Abschlüsse und Zeugnisse, in Verbindung zum Arbeitsmarkt. Dies kann in Verbindung stehen zu Aussagen über die wirtschaftliche Situation, Bedarfe *der Wirtschaft* oder/und Äußerungen bestimmter Wirtschaftsvertreter*innen. Es kann aber auch im Zusammenhang der Artikulation beruflicher Wünsche der anerkannten Personen selbst erfolgen. Hier unterbreitet sich ein Spannungsfeld von objektifizierender Verwertungslogik und meritokratischen Teilhabemöglichkeiten.
- c) Bildungsanerkennung findet statt, wenn die migrantisierten Personen, die anerkannt werden, als Individuen namentlich in Erscheinung treten, durch den Prozess Vorbilder geschaffen werden können und die (Bildungs-)Leistungen als herausragend bzw. Ausnahmephänomen positioniert sind.
- d) Bildungsanerkennung findet (unabhängig von Migrantisierungen) statt, wenn die Bildungsleistungen auf das Wohl der *imagined community* (Anderson 2006) Deutschland ausgerichtet sind und dies ersichtlich ist. Dies kann auf wirtschaftliches Wohl ausgerichtet sein, aber auch auf Vorstellungen gesellschaftlichen Zusammenhalts, Werte, die als Teil des Konstrukts einer *deutschen Leitkultur* beschrieben werden, und auf bildungsbezogene Vielfalt als Bereicherung.
- e) Bildungsanerkennung migrantisierter Personen findet in Kontexten statt, in denen die sprechende Person oder der jeweilige SPIEGEL ONLINE- oder FOCUS ONLINE-Artikel für Migration argumentiert. Hierbei wird Migration als wichtig, gut, notwendig oder *nicht so schlimm* bewertet. Dies kann implizit und explizit der Fall sein. Die Anerkennung migrantisierter Personen oder Gruppen als gebildet erfüllt dabei die Funktion, die positive Bewertung von Migration zu legitimieren oder zumindest zu stützen. Hierbei kann in manchen Fällen indirekt der Wert von Menschen von ihrem Bildungsgrad abhängig gemacht werden, anstatt Menschen als an und für sich wert- und würdevoll anzuer-

kennen. Es können Nützlichkeitsabwägungen stattfinden, um Anwesenheit zu legitimieren, wodurch dieser Punkt im Zusammenhang mit zuvor bereits erwähnten ökonomischen Kontexten stehen kann. In diesen Fällen geht mit den Darstellungen indirekt die Vorstellung einher, Migration müsse nützlich sein, um positiv bewertet oder zumindest nicht abgelehnt zu werden. In anderen Fällen kann eine solche Argumentation für Migration und in diesem Kontext stattfindende Bildungsanerkennung auch mit humanitären Forderungen zusammenhängen. Hier wird Migration durch die Notwendigkeit für das Wohl der migrierenden Menschen im Angesicht von Verfolgungssituationen, Krieg und anderen Gründen legitimiert.

Der Nutzen/Wert, den die erlangte Bildung für die gebildete, migrantisierte Person selbst besitzt, ist weder ein hinreichendes noch ein notwendiges Kriterium für das Stattfinden von Bildungsanerkennung im Diskurs: Es erscheinen im Diskurs keine Aussagen, in denen es primär darum geht, dass eine migrantisierte Person für sich selbst oder andere migrantisierte Personen nützliche oder anderweitig wertvolle Bildung erlangt hat, ohne dass mindestens eins der genannten Kriterien (a-e) erfüllt ist. Auch die Wertschätzung von Bildung um der Bildung willen erscheint nicht als ausreichender Ermöglichungsraum von Bildungsanerkennung gegenüber migrantisierten Personen im Diskurs zu Bildung. Sehr wohl jedoch können im Zusammenhang mit der Wertschätzung von Bildung migrantisierte Personen Bildungswünsche und -bestrebungen äußern.

Alle der genannten Ausformungen können in Form der Berichterstattung zu Preisverleihungen Erwähnung finden. Häufig bilden Vorstellungen wissenschaftlicher Daten wie z.B. veröffentlichte Berichte oder die Vorstellung von Bildungs- und Integrationsprogrammen einen Rahmen. Zudem können auch Reden, Interviews und andere Äußerungsformen von Politiker*innen Anlass für deren Auftauchen bieten. Neben weiteren Möglichkeiten kann es sich auch um Artikel für die Vorstellung einzelner Personen wie zum Beispiel von Bildungs Koordinator*innen als engagiert für Integration oder migrantisierten Personen als erfolgreiche Einzelfälle als Rahmen handeln.

2) Metaebene: Es wird im Diskurs über Bildungsanerkennung gesprochen, wenn...

... eins oder mehrere der folgenden Kriterien zutrifft:

- a) Bildungsanerkennung wird thematisiert, wenn Bildungsanerkennung (formell) für den Ausgleich des Fachkräftemangels als relevant angesehen wird. Es können hierbei z.B. Anpassungen formeller Anerkennungen ausländischer Berufsabschlüsse gefordert werden. Es finden Aussagen über die Hürden von (formeller, qualifizierungsorientierter) Bildungsanerkennung statt. Gleichzeitig wer-

- den aber auch Ansprüche an Qualitätsstandards formuliert, denen migrantierte Menschen genügen müssen, um als ausreichend gebildet für einen bestimmten Beruf anerkannt zu werden.
- b) Bildungsanerkennung wird diskutiert, wenn aktuelle Schwierigkeiten in formellen Anerkennungs- und Gleichwertigkeitsverfahren hinsichtlich ausländischer Bildungsabschlüsse thematisiert werden. Dies kann an den vorigen Punkt anknüpfen, wenn es dabei um Aspekte der wirtschaftlichen Verwertung und des Fachkräftemangels geht. Es kann aber auch an Thematisierungen von Ungerechtigkeiten anschließen, auf die Bedürfnisse der betroffenen Personen ausgerichtet und an Prinzipien der Chancengleichheit angeknüpft sein.
 - c) Es wird über Bildungsanerkennung gesprochen, wenn migrantisierte Personen, die bereits als gebildet gesellschaftlich anerkannt sind, als Gastautor*innen schreiben. Dies betrifft vorwiegend SPIEGEL ONLINE-Artikel. Hierbei haben die Gastautor*innen die Möglichkeit, Kritik an den Bedingungen gesellschaftlicher und formeller Bildungsanerkennung hervorzubringen. Die Möglichkeiten der Kritik sind zwar durch weitere Regeln der diskursiven Sagbarkeiten begrenzt. Grundlegende Systemkritik, die neben dem Bildungssystem und Anerkennungsprozessen auch das Wirtschaftssystem grundlegend in Frage stellt, erscheint nicht. Rassismus und bildungsrelevante Migrantisierungen können zwar kritisch angesprochen werden, aber es fehlt der Raum für tiefergehende Definitionen von Rassismus als gesamtgesellschaftliches System mit historischen Wurzeln und umfassender Verflechtung mit Bildungssystemen.
 - d) In Artikeln, in denen es um Rassismus, Benachteiligungen und Chancen(un)gleichheit geht, kann über Bildungsanerkennung gesprochen werden. Es handelt sich hierbei um Artikel, die sich der aktuellen Relevanz von Rassismus widmen, feststellen, dass es Rassismus gibt, den aktuellen Zustand des Bildungssystems unter Aspekten der Benachteiligung beschreiben oder in denen aktuelle Forschungsergebnisse vorgestellt werden. In diesem Rahmen wird kritisch über Bildungsbedingungen und Anerkennungsmöglichkeiten hinsichtlich Bildungsleistungen gesprochen.

Wenn über Bildungsanerkennung gesprochen wird, heißt das nicht unbedingt, dass das Wort »Bildungsanerkennung« Verwendung findet. Vielmehr wird oft über verschiedene Formen von bildungsbezogenen Anerkennungsprozessen gesprochen. Dies kann sich von der formellen Anerkennung beruflicher Abschlüsse bis zur gesellschaftlichen Achtung einer Leistung als *Erfolg* ziehen.

3) Es wird anerkennend über Bildung gesprochen/Bildung wird als wertvoll anerkannt, wenn ...

... mindestens einer der folgenden Punkte zutrifft:

- a) Es wird wertschätzend über Bildung gesprochen, wenn Bildung als »Schlüssel für Integration« benannt wird, von »Integration durch Bildung« die Rede ist oder auf andere Art darüber gesprochen wird, inwiefern Bildung für Integration wichtig sei.
- b) Sofern es (im Diskurs zu Migration und Integration) um gesamtgesellschaftliche Bewertungen geht, also ohne Eingrenzung auf migrantisierte Personen, wird Bildung auch als Selbstwert anerkannt.
- c) Bildung wird als wertvoll anerkannt, wenn ein Bezug zu wirtschaftlichem Nutzen hergestellt werden kann.
- d) Bildung erscheint im Diskurs als wertvoll, wenn es im Rahmen der Würdigung der Bereitstellung von Bildungsangeboten geschieht. Hierbei wird das Bereitstellen der Angebote überwiegend gesamtgesellschaftlich und dominanzgesellschaftlich verortet, während migrantisierte Personen lediglich als Objekte der Anstrengungen in Erscheinung treten.
- e) Bildung wird Wertschätzung zuteil, wenn Bildung als humanitäre Gabe Einzug in den Diskurs erhält. Es geht dann um ein Geben und Helfen, Aktivität auf unmarkierter, normalisierter Seite und ein passives Empfangen auf veränderter Seite. Bildung wird als etwas Gutes anerkannt, wenn dies mit einer (Selbst-)Darstellung des großzügigen Gebens einhergeht.
- f) Im Rahmen der Vorstellung einzelner migrantisierter Personen *als erfolgreich* erfährt Bildung Anerkennung, wenn sie für den individuellen sozio-ökonomischen Aufstieg der Personen verantwortlich gemacht wird.
- g) Es wird anerkennend über Bildung gesprochen, wenn es sich um Bildungsinhalte handelt, die dominanzgesellschaftlich privilegiert sind. Die Privilegierung kann über wirtschaftlichen Nutzen erfolgen, aber unter anderem auch über Identifikation dominanzgesellschaftlicher Identität als *imagined community* Deutschland mit den Inhalten. Letzteres kann z. B. auf Aussagen über deutsche Sprache und bestimmte Werte und Normen als Bildung zutreffen.
- h) Es kann wertschätzend über Bildung gesprochen werden, wenn Bildung als Mittel gegen Rassismus und allgemein Diskriminierung betrachtet wird.

Nachdem nun die Bedingungen des Auftretens von Bildungsanerkennung, des Sprechens über Bildungsanerkennung und des anerkennenden Sprechens über Bildung betrachtet wurden, erfolgt die inhaltliche Auseinandersetzung mit den Gegenständen der Arbeit. Hierfür wird Bildungsanerkennung in Bildung und Anerkennung aufgeschlüsselt. Einleitend bietet die Frage, was Bildung im Diskurs bedeutet, einen Einstieg in die verschiedenen Definitionen des Bildungsbegriffs und relevante Unterformen. Anschließend erfolgt die Darstellung von Bildungsinhalten, die als solche im Diskurs auftauchen. Diese beiden Punkte sind auf den Teil der Forschungsfrage ausgerichtet, der danach fragt, was wie als Bildung anerkannt wird. Zudem werden auch die Aufgaben/Ziele/Funktionen von Bildung

im untersuchten Aussagesystem analysiert. Zu Anerkennung findet ebenfalls eine Differenzierung in verschiedene im Diskurs vorhandene Bedeutungen statt. Es wird geschaut, wie als wer/was anerkannt wird und welche Anerkennungsformen/-richtungen dabei Verwendung finden.

Bildung im Diskurs

1) Was bedeutet Bildung im Diskurs und was nicht?

Welche Unterformen gibt es?

Teilweise lässt sich die Beantwortung dieser Frage bereits aus den Kontexten und Regeln des Erscheinens ableiten. So ist Bildung unter dem Begriff der Qualifikation präsent und andersherum trägt der Begriff Bildung häufig die Bedeutung (beruflicher) Qualifikation. Bildung ist in diesem Zusammenhang die Voraussetzung für eine anschließende Tätigkeit. Es geht um das Erlernen von Wissen und Kompetenzen, die für die Ausübung einer Tätigkeit als nötig angesehen werden. Bildung ist häufig mit Schulbildung gleichgesetzt, wobei auch universitäre und berufliche Bildung vorkommen. Außerschulische Bildung wird im Kontext von Bildungsprogrammen, meist Integrationsprogrammen, verhandelt. Bildung wird stellenweise auch als Erfahrungsaustausch begriffen, auch wenn dieses Verständnis seltener sichtbar wird. Bildung kann auch als Grundlage von Chancengerechtigkeit begriffen werden, was im Widerspruch zu anderen Aussagen steht, die den Mangel an Chancengleichheit im Bildungssystem bemängeln.

Bildung wird als Menschenrecht verhandelt und gilt als Gut, mitunter auch humanitäres Gut, das gegeben werden kann. Zudem ist es eine Ressource, aber auch ein Machtinstrument. Die Dimension von Bildung als Machtinstrument wird allerdings eher bei SPIEGEL ONLINE artikuliert. Dort kann Bildung auch stärker als bei FOCUS ONLINE mit Spaß und Empowerment in Verbindung gebracht werden. Eine Position, die als Ausnahme sichtbar wird, aber von der sich im Diskurs distanziiert wird, ist die Annahme von (westlicher) Bildung als Sünde. Dies erscheint im Kontext der Berichterstattung zu Islamismus. Es handelt sich durch die Distanzierung und Rahmung und sonstige Abwesenheit um keine Position, die legitim im Diskurs eingenommen werden kann.

Alphabetismus, vorwiegend implizit auf das deutsche und andere auf dem lateinischen Alphabet basierende Alphabete bezogen, wird als Maßstab für Bildung gesehen. Dies lässt sich besonders an dem Umkehrschluss ablesen, dass Analphabetismus (wobei eben viele Alphabete nicht beachtet werden) als Kriterium des Ungebildetseins gesehen wird.

Es gibt Wissen und Kompetenzen, die im Diskurs nicht als Bildung anerkannt werden und mit der Bezeichnung *Ideologie* von Bildung abgegrenzt werden.

Als Unterformen legitimer Bildung erscheinen mitunter interkulturelle Bildung, vor allem aber Bildungsintegration. Bildungsintegration nimmt einen besonderen Stellenwert ein.

2) Welche Bildungsinhalte finden sich im Diskurs und gelten als legitime Bildung?

Eine besonders große Präsenz haben folgende Punkte als Bildungsinhalte inne:

Integration: Integration erscheint selbst als Bildungsinhalt, Bildungsziel und Anlass von Bildungsprogrammen. Es wird über Integrationskurse, (Bildungs-)Projekte zu Inklusion, Zahlen zu Bildungsintegration und untergeordnete Bildungsinhalte als Teile von Bildungsintegration gesprochen. Die folgenden zwei Punkte der deutschen Sprache und der Kultur, Normen und Werte werden auch als solche Teile von Integration verhandelt.

Sprache: Hierbei handelt es sich primär um deutsche Sprache und dabei wiederum vermehrt um Hochdeutsch, welches durch die Abwesenheit von Markierungen (also es wird nicht als *Hochdeutsch* benannt, sondern einfach als deutsch, da es als Norm keine Spezifizierung benötigt) normalisiert wird. Deutsche Sprache wird im Kontext von Bildungsintegration vorrangig als Bildungsinhalt diskutiert.

Kultur, Normen & Werte, Deutschland: Bildungsinhalte, die auf Deutschland bezogen werden, sowohl historisch als auch kulturell, haben eine hohe Relevanz. Hierzu zählen kulturelle Aspekte, die als *deutsch* angesehen werden, wobei deutsch hier teilweise im Sinne der Konstruktion einer *deutschen Leitkultur* gesehen wird. An anderen Stellen gibt es auch Anknüpfungspunkte zu migrationsgesellschaftlichen Vorstellungen. Aber häufig überwiegt eher eine Dichotomie von Selbst und *Andere*, wobei das Selbst als *deutsch* gesehen und das *Andere* ein migrantisiertes *Anderes* ist. Diese Gegenüberstellung ist eine diffuse, weil verschiedene Marker ineinander verlaufen und trotzdem immer wieder eine binäre Trennung herauszulesen ist.

Vielfalt/Diversität, Antidiskriminierung/Rassismuskritik: Vielfalt wird als bildende Bereicherung gesehen und das Lernen von Toleranz (die potenziell in Toleranz implizierte Hierarchie wird nicht reflektiert) und einer kritischen Haltung zu Stereotypen als Bildung angesprochen. Insbesondere durch rassismuskritische Wissenschaftler*innen, die Sprechendenpositionen im Diskurs einnehmen, findet Rassismuskritik als Bildungsinhalt Eingang in den Diskurs. Auch in Form von Preisverleihungen werden diese Bereiche als Bildungsinhalte gewürdigt, indem Akteur*innen für Bildungsarbeit mit diesen Inhalten geehrt werden. Allerdings ist dann eher von Vielfalt und Diversität die Rede und weniger von Antidiskriminierung und Rassis-

muskritik. Während die vorigen drei Punkte Bildungsinhalte sind, die tendenziell migrantisierte Personen adressieren, werden bei diesem Punkt zum Teil alle Menschen adressiert. Allerdings kommt es kaum vor, dass speziell Menschen ohne Rassismuserfahrungen aufgefordert werden, sich mit rassistuskritischen Ansätzen als Bildungsaufgabe auseinanderzusetzen.

Während dies die Bereiche waren, die als Bildungsinhalte besonders präsent sind, findet sich im Diskurs jedoch auch noch eine Vielzahl an weiteren Bildungsinhalten. So wird auch Gewalt- und Extremismusprävention als Bildungsinhalt verstanden. Dies kann in Verbindung mit dem Islam als weiteren Bildungsinhalt stehen. Allerdings kommt der Islam als Bildungsinhalt stellenweise auch als Integrationsaspekt vor. Im Gegensatz zur Thematisierung von Islam als Extremismusprävention, welche mit Muslim*innen als Bedrohung verknüpft ist, wird der Bildungsinhalt Islam als Bildungsintegration, z.B. als Islamischer Religionsunterricht, als »Zeichen der Wertschätzung für Muslime« gehandelt (Sylvia Löhrmann in Ohne Autor*in, FOCUS 24.01.2015).

Ansonsten werden als Bildungsinhalte verschiedene Fächer, Wissens- und Tätigkeitsbereiche genannt, die auch außerhalb der hier betrachteten Migrations- und Integrationsdiskurse als Bildungsinhalte verhandelt werden. Dabei handelt es sich um Geschichte, Naturwissenschaften, Mathematik, Erdkunde, Biologie, Englisch, Informatik, Technik, Medizin, digitale Medien, Ethik, praktisches Wissen, Theater, Politik, Kunst, Sport, Musik, Wirtschaft/Arbeit, Sachkunde, Sozialkompetenzen, Demokratie, Englisch, Kreatives Schreiben, Fotografie, regionales Wissen, Streit-schlichtung, Sexualekunde, Gesundheit, Umwelt- und Klimaschutz, Energiesparen, Tanz, Kommunikation, Zeitmanagement, Stressmanagement, Rhetorik, Pädagogik, Wohnen, Religionsfreiheit, Ehrlichkeit, selbstständiges Denken.

Insgesamt zeigt sich eine Priorisierung von kognitiven Aspekten als Bildung, während emotionale und motorische Aspekte kaum Berücksichtigung finden. Es finden sich sowohl Aussagen, die primär auf Inhalte eingehen, als auch solche, hinter denen sich eher eine Kompetenzorientierung andeutet. Aber beides ist tendenziell kognitiv ausgerichtet.

Bildung wird in den Aussagen des Diskurses direkt und indirekt eine Vielzahl unterschiedlicher Aufgaben/Ziele/Funktionen zugeordnet. Im Diskurs zu Migration und Integration ist Integration eine zentrale Funktion von Bildung. Da Integration aber ein ungenau definierter Containerbegriff ist, verbergen sich dahinter unterschiedliche Vorstellungen und manchmal geht aus den Aussagen nicht hervor, was mit Integration gemeint ist.

In Bezug auf Wirtschaft und Arbeitsmarkt erhält Bildung im Diskurs die Funktion, dem Fachkräftemangel entgegenzuwirken, Wirtschaftswachstum zu fördern und den Zugang zum Arbeitsmarkt für die migrantisierten Personen zu ermöglichen bzw. zu erleichtern. Die beiden ersten Punkte sind nicht auf das Wohl der migrantisierten, sich bildenden Personen bezogen. Stattdessen geht es – in der An-

nahme, Wirtschaftswachstum sei gut für die Gesellschaft – um die Gesamtgesellschaft oder um die Dominanzgesellschaft, welche nicht mit Migration in Verbindung gebracht wird. Der letzte Punkt bezieht sich dagegen auf die Bedarfe und Möglichkeiten der migrantisierten Personen: Bildung könne etwas für sie bewirken, Bildung biete ihnen einen besseren Zugang zum Arbeitsmarkt.

Abseits von wirtschaftlichen Aspekten werden Bildung verschiedene gesellschaftliche Aufgaben und Ziele zugeordnet. Bildung solle Gesellschaft bilden, ein Bindeglied der Gesellschaft sein, Chancengerechtigkeit herstellen, gegen Rassismus und generell Diskriminierung wirken sowie Teilhabe ermöglichen/verbessern.

Neben dem Zugang zum Arbeitsmarkt werden für die migrantisierten Personen selbst folgende Funktionen von Bildung im Diskurs genannt: Erfolg, Aufstieg, Erlangen einer Aufenthaltsgenehmigung, Empowerment/Stärkung der eigenen Position, Verarbeitung von Erlebtem, Orientierung/sich zurechtfinden können, Lebensperspektive geben.

Wird allerdings nicht von Bildung in Deutschland, sondern in ehemals kolonisierten und/oder wirtschaftlich benachteiligten Regionen gesprochen, solle Bildung präventiv gegen Flucht und generell Migration wirken und Armut und Hunger bekämpfen. Globale Machtstrukturen und deren Einfluss auf die materiellen Ungleichverhältnisse werden dabei nicht berücksichtigt.

Anerkennung im Diskurs

Anerkennung wird in Bezug auf Bildung also als Bildungsanerkennung betrachtet. Die Regeln des Erscheinens von Bildungsanerkennung wurden bereits weiter oben erläutert. Nachdem soeben die Bedeutungen von Bildung und die Funktionen, die Bildung erfüllen soll, analysiert wurden, geht es jetzt um Anerkennung. Welche Bedeutungen hat Anerkennung im Diskurs, welche Formen von Anerkennung finden statt und in welchen Richtungen verläuft Anerkennung?

Anerkennung wird vorwiegend als Bewertung ausgeführt. Nun ließe sich argumentieren, dass jede Form der Anerkennung eine Bewertungsdimension innehat. Mindestens geht mit Anerkennungsprozessen implizit die Bewertung einher, dass etwas irgendeine Form von Anerkennung verdiene. Dem würde Honneth eventuell Liebe als grundlegende (bedingungslose?) Anerkennung (Honneth 1994, S. 66) gegenüberstellen. Auch hier ist jedoch der Bedingungslosigkeit vorausgehend eine (nicht unbedingt bewusste, nicht kriteriengeleitete) Auswahl erfolgt, wer oder was bedingungslos geliebt wird. Diese Auswahl ließe sich bereits als (nicht unbedingt bewusste, nicht kriteriengeleitete) Bewertung lesen. Dies ist jedoch eine weite Auslegung des Bewertungsbegriffs, welche hier nicht verwendet werden soll. Es geht vielmehr um Anerkennungen als explizite, normative Selektions- und Positionierungsprozesse. Diese können sich auf Bildungsinhalte und -angebote beziehen, welche in Anerkennungsprozessen nach Qualität, Relevanz, Effizienz, Ergeb-

nissen, Nützlichkeit und weiteren Kriterien bewertet werden. Ebenso können sie sich auf Personen und Personengruppen beziehen, die als gebildet, sich bildend, lehrend/andere bildend, in Bezug auf Bildung als engagiert anerkannt werden. Es geht bei diesen Anerkennungen als Bewertungen im engeren Sinne um Anerkennung, die gerade nicht in bedingungsloser Liebe oder universell besteht, sondern partikular, also auf etwas Bestimmtes bezogen. Sie erfolgt (in unterschiedlichem Ausmaß) kriterienorientiert und anhand (teils impliziter) Maßstäbe. Bedingungslose, liebende Anerkennung – nicht in der Kernfamilienform, sondern als politisches liebendes Handeln (Hornscheidt 2019, S. 8–9) – gibt es zwar stellenweise in Form von humanitären Argumentationsweisen im Diskurs, ist aber nicht so stark vertreten wie die bewertenden Formen (z.B. Anerkennung von Menschen als anwesenheitsberechtigt unabhängig von Qualifikationen und bildungsberechtigt unabhängig von möglicherweise gewinnbringendem Potenzial). Es handelt sich also um verschiedene Versionen sozialer Wertschätzung und Leistungsanerkennung. Das Ausmaß, wie stark diese an ausformulierte Kriterien gebunden ist, variiert. Leistungsanerkennung wird dabei stark individualisiert. Selten werden die Strukturen/Bedingungen/Kategorisierungen, die Erfolg beeinflussen, mitgedacht. Es gibt indirekt das Versprechen der Leistungsanerkennung in neoliberaler Form, dessen Botschaft ist, dass man sich nur genug anstrengen und genug arbeiten müsse, um (Bildungs- und Berufs-)Erfolg zu haben und in diesem Zuge auch Zugehörigkeit zu erlangen. Außerdem erfolgt die Anerkennung von ›Potenzial‹ als Anerkennung der Möglichkeiten des Erfolgs und der gesellschaftlichen Nützlichkeit/Verwertung. Insgesamt spielen Verwertungsgedanken eine große Rolle in den untersuchten Anerkennungsprozessen.

Anerkennung vollzieht sich häufig in Bezug auf Bildungsqualifikationen, was einen direkten Bezug zu den möglicherweise daraus resultierenden Positionen und Funktionen im Arbeitsmarkt herstellt. Anerkennung kann finanziell erfolgen, im Sinne von Geld, das beispielsweise in Form von Preisgeld überreicht wird. Menschen können aber auch als Vorbild anerkannt/positioniert werden, was häufig mit einer Darstellung als beruflich erfolgreich einhergeht. Als Rahmen, in dem sich Anerkennung vollzieht, sind zum einen Artikel zur Vorstellung von Berichten und wissenschaftlichen Arbeiten und zum anderen Berichte zu öffentlichen Veranstaltungen und Präsentationen wie Preisverleihungen und Reden zu nennen.

Im Anschluss an das Theoriekapitel findet die weitere inhaltliche Betrachtung der diskursiven Anerkennungspraktiken trilemmatisch statt. Das Trilemma der Inklusion ist auf Antidiskriminierungspraktiken ausgelegt. Hier werden jetzt alle Anerkennungspraktiken des Diskurses in das Trilemma eingeordnet, um einen Überblick zu erhalten. Dann wird jeweils diskutiert, inwiefern die Anerkennungsausformung jeweils (anti)diskriminierend ist. Zunächst geht es darum, als wer oder was anerkannt wird. Der Fokus liegt hierbei einerseits auf der Anerkennung von (migrantisierten) Personen – als wer oder was werden sie anerkannt – und anderer-

seits darauf, was wie als Bildung anerkannt wird. Anschließend werden die Anerkennungsrichtungen betrachtet.

Anerkennung als wer oder was im Trilemma

EN-Linie: Bei Empowerment und Normalisierung findet ein Streben aus veränderter Position Richtung Norm statt bzw. veränderte Personen haben die Möglichkeit, an dem, was als normal gilt, teilzuhaben und in diesem Sinne anerkannt zu werden (Boger 2017, 2020b). Die *Andersheit* bleibt dabei bestehen: Migrantisierte Personen werden als Migrationsandere, die sich auf die Norm zubewegen, anerkannt. Es findet weder eine Dekonstruktion der Veränderung, noch eine Dekonstruktion der Norm als erstrebenswert statt. Innerhalb dieses Schemas finden im Diskurs Anerkennungen als integriert, als gut deutsch sprechend, als beruflich qualifiziert, als trotz Migrationsverbindung gebildet/beruflich erfolgreich, als trotz Rassismus und Benachteiligung gebildet/erfolgreich, als Bildungsaufsteiger*innen/-gewinner*innen statt. Diese Anerkennungen ermöglichen Teilhabe, aber befreien nicht von der Markierung als *anders*.

Als Bildung wird dabei das anerkannt, was als integrationsfördernd verstanden wird, Zugang zum Arbeitsmarkt ermöglicht, also als (Berufs-)Qualifikation gilt sowie Inhalte und Tätigkeiten, die zu *Deutschland* und der *deutschen Leitkultur* gezählt werden.

ND-Linie: Hier ist Vielfalt normalisiert und absolute, spezifische *Andersheit* dekonstruiert (Boger 2017) – dadurch wird die Anerkennung als Individuum abseits von verändernden Kategorien und Zuschreibungen möglich (Boger 2020b). Wenn Personen über ein Amt/eine professionelle Position im Diskurs Raum finden, werden sie nicht unbedingt migrantisiert und können dann als viel für Bildung tuend und engagiert anerkannt werden. Ansonsten gibt es Zwischenformen im Bereich der positiven Einzelfälle. Hierbei findet noch eine Migrantisierung statt, aber die Anerkennung als viel leistend, hart arbeitend, klug, hartnäckig, fleißig findet nicht im Rahmen der Kategorie, sondern in Abgrenzung zu dieser statt. Die als positive Einzelfälle präsentierten Subjekte werden als individuell starke Leistungen erbringend anerkannt. Sie werden nicht als *typische* Vertreter*innen ihrer Kategorie dargestellt, sondern als Individuen, die den abwertenden Pauschalisierungen, die mit Migrantisierungen einhergehen, nicht entsprechen. Somit ist Migrantisierung nicht vollständig dekonstruiert, aber tritt in den Hintergrund, um diese Form der Anerkennung zu ermöglichen. Die so anerkannten Personen werden als *die Ausnahme* präsentiert.

Was als Bildung anerkannt wird, ist nicht besonders individualisiert. Wenn etwas aufgrund seines Wertes für ein Individuum als Bildung gilt, wäre es auf dieser Linie verortet. Wenn es die Aussage gebe, dass Bildung für jede Person etwas ande-

res bedeute, wäre das ebenfalls auf der ND-Linie einzuordnen. Derartige Anerkennungsprozesse finden aber zumindest explizit nicht statt. Die Ergebnisse dieser Arbeit können jedoch hinsichtlich der ND-Linie keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben, da die Suchkriterien zur Zusammenstellung des Korpus bereits auf Migrationsbezüge und somit Kategorisierungen ausgelegt sind.

DE-Linie: Hierbei wird *Andersheit* anerkannt, aufgewertet und das scheinbar Erstrebenswerte der Norm wird dekonstruiert (Boger 2020b). Eine Abwendung von der Norm und eine Hinwendung zur *Anderheit* findet statt. In Teilen kann hierbei auch die Unmöglichkeit aus der Perspektive der privilegierten Norm, das Erlebnis der Diskriminierung in veränderter Position wirklich zu verstehen, anerkannt werden – dies findet jedoch nicht statt. Generell ist diese Linie am wenigsten im Diskurs vertreten. Es wird anerkannt, dass migrantisierte Personen benachteiligt und ungerecht behandelt werden. Aber meist geschieht dies in Kombination mit einer Hinwendung zur Norm und Überlegungen zum Ausgleich, weshalb es dann auf der EN-Linie angesiedelt ist. Was auf der DE-Linie tatsächlich, aber nur in sehr geringem Ausmaß, stattfindet, ist die Erwähnung marginalisierter Sprachen, die als Bildungsanerkennung interpretiert werden kann: »ein nigerianischer Bischof, der mehrere Stammessprachen spricht« (Krenz, SPIEGEL 02.09.2015). Meist werden marginalisierte Sprachen jedoch nicht als Fähigkeit und Bildung erwähnt. Hier findet die Erwähnung der Sprachkenntnisse allerdings als *Stammessprachen* statt, wodurch eine Markierung vorgenommen wird, die bei dominierenden Sprachen nicht zu finden wäre. Es findet überwiegend eine Ausrichtung auf das Erlernen der deutschen Sprache und anderer ehemaliger Kolonialsprachen statt, was mit Anerkennungen auf der EN-Linie verbunden ist.

Veränderte Inhalte und Kompetenzen, die als Bildung anerkannt werden, gibt es kaum. Marginalisierte Sprachen, wie in dem obigen Beispiel, gehören dazu, aber nehmen wenig Raum in Diskurs ein.

Insgesamt zeigt sich, dass die Anerkennungsprozesse hauptsächlich auf der EN-Linie liegen. Das Anstreben der Norm wird anerkannt. Somit gibt es Anerkennungsprozesse, die empowern und normalisieren, was Teilhabe ermöglichen kann. Aber die Kategorien von Normal vs. *Anders* bleiben dabei bestehen und das Normale bleibt dem *Anderen* übergeordnet.

Die bisherigen Ausführungen bezogen sich auf die Anerkennung migrantisierter Personen. Bei der Anerkennung von nicht-migrantisierten Personen, also solchen, die nicht mit Migration in Verbindung gebracht und der Dominanzgesellschaft zugerechnet werden, zeigen sich folgende Mechanismen:

- a) Dichotomien/Othering: Die Aufwertung unmarkierter Personen und des dominanzgesellschaftlichen *Wir* erfolgt über verändernde Abwertungen migrantisierter Personen. Es wird Othering praktiziert und in dem Miteinander mit

- migrantisierten Personen werden unmarkierte Personen als gebildet, bildend, helfend und willkommen-heißend anerkannt.
- b) Maßstab: Unmarkierte Personen gelten als Norm und somit auch als Maßstab. Dies gilt auch für Anerkennungsprozesse: Inwiefern migrantisierte Personen als gebildet anerkannt werden können, ergibt sich durch den Vergleich mit unmarkierten, unsichtbar normalisierten Personen.
 - c) Unhinterfragte Zugehörigkeit: Für unmarkierte, normalisierte Personen ist Bildungsanerkennung nicht nötig, um als Teil der weißen Dominanzgesellschaft gelten zu können. Zugehörigkeit ist für sie immer bereits schon vorab als selbstverständlich gegeben etabliert. Dies bezieht sich auf Anwesenheitsberechtigungen. Ausschlüsse können für nicht migrantisierte Personen auf der Basis von Klassismus erfolgen. Aber ohne dass Migrantisierungen und Rassismus die Anwesenheit und das *Deutschsein* der unmarkierten Personen in Frage stellen. Bildung ist für sie nicht notwendig, um Anwesenheit zu legitimieren. Darin besteht ein gravierendes Privileg der Dominanzgesellschaft.
 - d) Anerkennungsinstanzen: Unmarkierte Personen werden/sind im Diskurs häufig dazu berechtigt, Anerkennung zu gestalten, zu vergeben/auszusprechen oder vorzuenthalten.

Anerkennungsrichtungen/Instanzen

Wie im Theoriekapitel deutlich wurde, kann Anerkennung sowohl hierarchisch als auch solidarisch/horizontal und als Selbstanerkennung verlaufen. Hierarchisch über der anzuerkennenden Person angeordnete Instanzen können als Anerkennungsinstanzen dienen. Die eigenen Gruppe/Personen der eigenen Gruppe oder andere Gruppen in einer ähnlichen Position können als Anerkennungsinstanz auf Peerebene fungieren. Die anzuerkennende Person/Gruppe kann sich selbst anerkennen. Ob und wie diese verschiedenen Instanzen und Anerkennungsbeziehungen im Diskurs vorhanden sind, wird nun ergründet.

Hierarchische Anerkennung: Hierarchische Anerkennung überwiegt im Diskurs. Hierarchische Anerkennungsprozesse verlaufen in den Mustern der gegebenen Hierarchien. Primär erkennen in hierarchischen Anerkennungsprozessen von oben nach unten normalisierte/dominierende Instanzen veränderte Personen als bildungsintegriert, erfolgreich, gebildet, in ihren individuellen Eigenschaften, als besonders, in ihren Benachteiligungen, in ihrem Leid usw. an.

Gemeinhin wird hierarchische Anerkennung von marginalisierten Personen und Gruppen angestrebt, gilt als erstrebenswert und wird kaum hinterfragt. Dementsprechend leitet oder beeinflusst sie das Handeln der Personen, die nach Anerkennung streben, maßgeblich. Unmarkierte Personen sind durch ihre Privilegien migrantisierten Personen effektiv übergeordnet, auch wenn Gleichheit

über Gesetze garantiert und in verbreiteten Aussagen versprochen wird. Staatliche Institutionen wie Schulen, Behörden und politische Ämter sind Einzelpersonen übergeordnet und es bestehen Abhängigkeitsverhältnisse. Arbeitgebende sind eine hierarchisch übergeordnete Anerkennungsinstanz für Arbeitgebende und Arbeitssuchende. Aufgrund der Abhängigkeiten (und im Falle demokratischer Einrichtungen auch durch die Legitimierung als gewählt) können dominierende Instanzen wirkmächtig festlegen, was wie als Bildung und wer wie als gebildet anerkannt wird. Sie geben die Bedingungen für Anerkennung vor, also auch, was das nach Anerkennung strebende Subjekt tun muss, um anerkannt zu werden. Dies geschieht nicht in einer intentionalen Einzelentscheidung, sondern im Zusammenspiel der verschiedenen legitimiert am Diskurs Teilhabenden mit ihren jeweiligen Kräften/Machtanteilen. Somit entsprechen die letztlich endstehenden Bedingungen nicht dem Willen einer einzelnen Person oder Institution, sondern sind ein Ergebnis von Aushandlungsprozessen, die jedoch unter ungleichen Machtverteilungen stattfinden.

Eine solche Anerkennungsordnung trägt zum Erhalt bestehender Ungleichheitsverhältnisse oder ihrer Verstärkung insofern bei, dass sich die Aufteilung, wer wem Anerkennung gibt und wer von wem Anerkennung möchte, also wer als Anerkennungsinstanz anerkannt wird und damit die Bedingungen von Anerkennungsprozessen festlegen kann, aufrechterhalten wird.

Um das Gefüge zu pflegen, in welchem sich benachteiligte, marginalisierte Personen den dominierenden Standards anpassen, um hierarchische Anerkennung zu erfahren, muss ihre tatsächliche Anerkennung in Folge der Anpassung jedoch nicht einmal garantiert sein. Es lässt sich annehmen, dass das Versprechen der Anerkennung, das Versprechen der Zugehörigkeit, gewissermaßen auch als »promise of happiness« (Ahmed 2010b) in Kombination mit gelegentlicher Hervorhebung von einzelnen, als erfolgreich anerkannten Personen, wirkmächtiger ist, als die tatsächliche Anerkennung jedes Individuums, welches die Bedingungen erfüllt. Hinter dieser Annahme steht die Überlegung, dass kontrollierte Hoffnung als Herrschaftsinstrument und Antriebskraft wirkt, um das Anerkennungsbestreben der Marginalisierten und damit auch die Arbeit für das System herbeizuführen/zu stabilisieren.

Es finden im Diskurs anerkennend-verkennende Beurteilungen von migrantisierten Personen durch normalisierte/unmarkierte Personen statt. Lehrende erkennen (migrantisierte) Schüler*innen an oder schränken ihre Anerkennung für diese ein. Politiker*innen erkennen Bürger*innen an – als ehrenamtlich engagiert, als leistend, als bildend und weiteres. Bei Preisverleihungen erkennen Jurys Individuen/Gruppen/Institutionen als Preisträger*innen an. Expert*innen/Wissenschaftler*innen haben Anerkennungsmöglichkeiten hinsichtlich ihrer Einschätzung verschiedener Bevölkerungsgruppen. All diese Prozesse sind hierarchische Anerkennungsbewegungen.

Hierarchische Anerkennung findet vor allem auf der EN-Linie statt: veränderte Personen werden als integriert/sich integrierend, sich im Rahmen der dominierenden Normen bildend, zunehmend teilhabeberechtigt und ähnliches anerkannt.

Auch die ND-Linie ist bei der hierarchischen Anerkennung vertreten, wenn auch deutlich seltener als die EN-Linie, da meistens explizite Veränderungen stattfinden. Die Individualität oder auch die Normalität von Verschiedenheit wird von der normalisierten Instanz heraus anerkannt.

Allerdings lassen sich Aussagen auf der DE-Linie kaum im Bereich der hierarchischen Anerkennung finden.

Neben der bisher betrachteten Anerkennung von oben gehört zur hierarchischen Anerkennung auch die gegensätzliche Richtung, also von unten nach oben. Die Dominierenden werden von den Marginalisierten als Anerkennungsinstanz anerkannt, migrantisierte Personen erkennen Deutschland als bildungschancenreich und normalisierte Personen als engagiert, ihnen helfend, sie bildend und dominierende Bildungsideale als erstrebenswert an. Die dominierende Ordnung mit den dazugehörigen Normen ist dabei verinnerlicht. Die Verweigerung dieser Anerkennung von unten nach oben, kommt im Diskurs kaum vor. Wenn, dann sind es tendenziell eher kleinere Zurückweisungen in Bezug auf diskriminierend anerkennende, alltagsrassistische Zuschreibungen. Aber das systemische Hinterfragen der (Bildungs-)Anerkennungsstruktur findet im Diskurs nahezu keinen Platz – zumindest in den untersuchten, dominanten Medien. Einer der wenigen Fälle, in denen die Setzung von dem, was als erstrebenswert gesehen wird, Kritik erfährt, ist die Forderung, die Deutschpflicht auf Schulhöfen abzuschaffen in einem FOCUS-Artikel von 2018:

»Der ›Türkische Bund Berlin Brandenburg‹ (TBB) hat die Berliner Landesregierung aufgefordert, die sogenannte ›Deutschpflicht‹ auf Schulhöfen wieder abzuschaffen – und damit eine Debatte über die Integration in den Schulen losgetreten.« (Willner, FOCUS 18.10.2016)

Das Anzweifeln der Bedingung, Deutsch zu sprechen, als Rahmen, in dem Anerkennung und Verknennung stattfinden, ist hier aus der Sprechendenposition als organisierter Verbund, also als koordinierte, zusammengeschlossene Interessenvertretung möglich.

Generell bieten Gastautor*innenbeiträge und Leser*innenbriefe mehr Möglichkeiten der Äußerung. Auch in diesen wird hierarchische Anerkennung nicht generell im Sinne einer umfassenden Systemkritik zurückgewiesen. Aber zum Beispiel wird das Versprechen der (Bildungs-)Integration, bei genügend Anstrengung Zugehörigkeit zu erhalten, angezweifelt. Das folgende Beispiel bezieht sich nicht konkret auf Bildung, sondern übergreifend auf Zugehörigkeit und Akzeptanz im Zuge von Integration: »Tatsache ist, dass wir nie akzeptiert werden, solange unsere Namen

nicht Hans oder Meier sind.« (Brief von Sevki Caglan in Ohne Autor*in, SPIEGEL 09.07.2016)

Solidarische Anerkennung: Es kommt vor, dass marginalisierte, migrantisierte Personen einander anerkennen. Häufig geschieht dies jedoch bei gleichzeitiger Hierarchie in einer anderen Differenzdimension. So kann es beispielsweise sein, dass ökonomisch höher gestellte migrantisierte Personen, die bereits nach Dominanzgesellschaftlichen Maßstäben als gebildet anerkannt sind, andere sozio-ökonomisch untergeordnete, migrantisierte Personen oder als Geflüchtete kategorisierte Menschen als integriert, potenzielle Fachkräfte, qualifiziert anerkennen (EN-Linie).

Zudem kann aber auch die Anerkennung von Vielfalt in solidarischer Anerkennung liegen, wie dieses Beispiel eines Zitats von Riem Spielhaus in reflektierender Retrospektive zeigt:

»Als ich drei Jahre alt war, brachten meine Eltern mich in Ost-Berlin in ein Musikensemble, in dem viele binationale Kinder waren. [...] Geleitet wurde das Ensemble von einer jüdischen Kommunistin, Anni Sauer. Als sie mit 82 Jahren starb, erfuhren wir, dass sie 18 Jahre ihres Lebens in einem sowjetischen Gulag verbracht hatte. Mit Anni Sauer sangen wir Kinder in 18 Sprachen und musizierten auf Instrumenten aus aller Welt, für mich war das eine sehr wichtige und prägende Erfahrung der Anerkennung von Vielfalt.« (Höhne, SPIEGEL 06.08.2018)

Solidarische Anerkennung kann auch in der Anerkennung von Benachteiligung, Rassismus und Chancengleichheit bestehen. Dieses geschieht in manchen Gastautor*innenbeiträgen bei SPIEGEL ONLINE. Neben der solidarischen Anerkennung von Personen ist auch die solidarische Anerkennung von Inhalten und Kompetenzen als Bildung relevant. So können z.B. Forderungen nach verstärkter Beachtung eines Inhalts vor dem Hintergrund der Identifizierung und Achtung des genannten Inhalts als Bildung eine Anerkennungsbewegung darstellen. So trägt beispielsweise ein FOCUS ONLINE Artikel die Überschrift »Ausländerbeirat: Sprachliche Vielfalt an Schulen fördern« (Ohne Autor*in, FOCUS 16.10.2017). Hier gibt es einen DE-Aspekt, weil in dem Artikel Sprachen aufgewertet werden, die sonst Vernachlässigung oder Abwertung erfahren:

»Mehr Türkischunterricht sei zwar begrüßenswert, erklärte Gülegen. Die arabische oder vietnamesische Sprache etwa dürften dabei aber nicht vernachlässigt werden. ›Was wir brauchen, ist ein Gesamtkonzept, das nur unter Mitwirkung von Migranten entwickelt werden kann‹, sagte der Vorsitzende des Landesausländerbeirats.« (Ohne Autor*in, FOCUS 16.10.2017)

Die politisch organisierte Vertretung durch den Landesausländerbeirat ist dabei eine Sprechendenposition, von der aus diese Aussagen getätigt werden können.

Selbstanerkennung: Im Bereich der Selbstanerkennung lassen sich hauptsächlich folgende Versionen finden:

1. Dominanzgesellschaftliche Akteur*innen erkennen dominanzgesellschaftliches Engagement für Bildungsintegration an.
2. Migrantisierte Personen erkennen ihre eigenen Bildungserfolge nach dominanzgesellschaftlichen und kapitalistischen Maßstäben an.

Widerständige Aufwertungen von veränderten Fähigkeiten und Kompetenzen als Bildung sind selten und wenn, dann meistens auf marginalisierte Sprachen bezogen.

2.2 Die Formation der Äußerungsbedingungen und Modalitäten

»The crucial question from a postcolonial theory perspective is in this context: Who speaks in which manner about whom?– The answer is obvious: It has always been German educational researchers who defined the migrant-Others – as deficient and as deviant from normality. They reduced migrants on their ›cultural‹ background and ascribed to them the status of ›foreigners‹. Only they had the power to define.« (Baquero Torres 2011, S. 70)

Hier geht es darum, wer im Diskurs sprechen kann und welche Art von Sprechendenposition einnimmt. Hierbei kann es sich neben Individuen auch um Gruppen und Institutionen handeln. Dadurch, dass der Diskurs in dieser Arbeit über Online-Nachrichtenmedien untersucht wird, sind es zunächst das Nachrichtenmedium selbst und die dazugehörigen Positionen, die sprechen. Durch dieses hindurch können dann weitere Subjekte sekundär zur Sprache kommen. Hinter dem Nachrichtenmedium stehen Journalist*innen und die Redaktion – die genauen Prozesse, die das, was letztlich gesagt wird, zum Vorschein bringen, lassen sich jedoch innerhalb einer Diskursanalyse nicht ohne umfangreiche Dispositivanalyse genauer erforschen. Die Schreibenden und die Redaktion sowie weitere am Prozess Beteiligte verfassen die Artikel, wählen aus, wer zitiert und interviewt wird, über was berichtet wird, wie Berichte dargestellt und zusammengefasst werden und vieles mehr. Dies geschieht nicht frei, sondern nach (teils impliziten) Regeln des Diskurses bzw. des Dispositivs. Was in den Artikeln selbst sichtbar und damit in dieser Arbeit untersuchbar wird, ist das Ergebnis: Wer welchen Raum bekommt, um zu sprechen, wer wann wie im Diskurs spricht. Gleichzeitig sind Journalist*innen, außer in Kom-

mentaren, angehalten, objektive Positionen einzunehmen (wobei absolute Objektivität nicht tatsächlich realisierbar ist). Dementsprechend werden die Perspektiven der Journalist*innen vor allem in Kommentaren deutlich. Aber auch sonst lassen sich Schwerpunktsetzungen und Gewichtungen erkennen. So gibt es 1. die (teils indirekte) negative Bewertung von Bildungsständen, im Zuge von Positionen, die sich gegen Migration wenden, 2. differenzierte Darstellungen, teilweise unter Einbindung von Statistiken, und die ein nuanciertes Bild zeichnen und Gründe für Ist-Zustände sichtbar machen anstatt zu pauschalisieren und 3. Darstellungen, die indirekt Migration befürworten und Anerkennungen von Bildung oder Bildungspotenzial beinhalten (*sind gebildet, werden als Fachkräfte benötigt, haben Potenzial*).

Eine sehr große Rolle nehmen Politiker*innen und Vertreter*innen der Kommunen ein. Dazu gehören unter anderem Minister*innen auf Bundes- und Landesebene, Bürgermeister*innen, Landräte, Vertretende der Kultusminister*innen-Konferenz (KMK), Integrationsbeauftragte und Bildungskoordinator*innen. Ihr Zugang zum Diskurs legitimiert sich über ihre politische Position und aus dieser heraus sprechen sie. Dies kann Forderungen, Bewertungen der jeweils aktuellen Lage, die Vorstellung von Programmen, das Lob von (nicht-migrantisierten/normalisierten) Ehrenamtlichen und Aussagen über die Zukunft beinhalten.

Ebenfalls von großer Bedeutung sind Expert*innen und Wissenschaftler*innen bzw. häufig sind es Wissenschaftler*innen, die als Expert*innen in Erscheinung treten. Verschiedene Disziplinen sind im Diskurs zu Migration und Integration im Kontext von Bildung vertreten. Es handelt sich um Wirtschaftsexpert*innen/Ökonom*innen, Erziehungswissenschaftler*innen und Pädagog*innen wie Lehrende, die auch als Expert*innen auftauchen können, Forschende aus dem Bereich Mehrsprachigkeit und Linguistik sowie Wissenschaftler*innen, die sich mit Migration oder Diversity Education beschäftigen. Sie sprechen als Professor*innen, leitende wissenschaftlicher Einrichtungen (Institute, Zentren, Unipräsident*innen) und wissenschaftlicher Forschungsprojekte, als wissenschaftliche Mitarbeitende, als Autor*innen wissenschaftlicher Werke, die öffentlich vorgestellt werden und generell gehalten als Expert*innen. Dies kann sich auch mit der Politik überschneiden, wie in diesem Beispiel: »Bildungsexperte der SPD Landtagsfraktion« (Ohne Autor*in, FOCUS 20.06.2018). Wissenschaftler*innen produzieren und vertreten *legitimes Wissen* im Diskurs. Sie können dieses innerhalb bestimmter Grenzen im Diskurs positionieren. Empirie ist dabei stärker vertreten als Theorie.

Pädagog*innen wurden eben bereits als Expert*innen benannt, werden hier aber nun noch einmal explizit aufgeführt: Lehrende und weitere Vertreter*innen von Bildungseinrichtungen nehmen relevante Sprechendenposition im Diskurs ein, wenn es um anerkennend verkennende Bildungsaussagen im Kontext von Migration und Integration geht. Hierbei gibt es pauschalisierende Aussagen, die durch einzelne Fälle als Beispiele gestützt werden und einzelne Fälle, die als Ausnahmen positio-

nirt werden sowie positiv dargestellte Einzelfälle, die zur Selbstdarstellung genutzt werden. Das *Wissen* der Pädagog*innen wird durch eigene Erfahrungen legitimiert.

Migrantisierte Personen kommen als solche im Diskurs in verschiedenen Rollen in Sprechendenpositionen vor. Gastautor*innen haben verhältnismäßig viele Aussagen, die sie treffen können. Dann tauchen migrantisierte Personen als Sprechende in Form von Zitaten von geflüchteten Personen auf, wobei die Zitate üblicherweise in das größere Narrativ des jeweiligen Artikels passen und dieses nicht konterkarieren. Zudem sprechen migrantisierte Personen in Form von Verbänden/Vereinen bzw. als Vertretung dieser und als Ehrenamtliche. Wenn Personen mit Migrationserfahrungen aus Expert*innenposition sprechen, werden sie in dem Kontext nicht unbedingt migrantisiert. Die Aussagen migrantisierter Personen erscheinen nicht unbedingt unabhängig von weiteren Faktoren als Wissen, sondern meist in Abhängigkeit von weiterer Legitimation durch Wissenschaft, Pädagog*innen, die grundlegende Argumentation des Artikels oder weiteres.

Des Weiteren nehmen Vertreter*innen der Wirtschaft – Firmen, Arbeitgeber*innenverbände und ähnliches – Ehrenamtliche, Stiftungen, Organisationen und Bildungseinrichtungen nennenswerte Sprechendenpositionen ein.

Dabei gibt es einige (in Variationen) wiederkehrende, bedeutsame Subjektpositionen bzw. Positionierungen in denen Personen als Subjekt in Erscheinung treten und bestimmte Aussagen tätigen können und die spezifischer sind als ihre Sprechendenposition, die auch bereits eine Subjektposition ist – *als* Politiker*innen, *als* Expert*innen usw. haben Individuen bereits *als* Subjekte aktiven Zugang zum Diskurs. Als diese können sie jedoch bestimmte spezifischere Positionen/Rollen einnehmen. Es gibt zudem Rollen bzw. Positionen, die im Diskurs präsent sind, aber aus denen heraus nur sehr begrenzt gesprochen werden kann. Sie werden lediglich beschrieben. Beides soll hier betrachtet werden. Von diesen Rollen gibt es im Diskurs mehr als hier aufgeführt werden können. Der Fokus liegt hier auf solchen, die für die Forschungsfrage relevant sind, da sie in einem Zusammenhang zu Bildungsanerkennung stehen.

Insbesondere unter den Politiker*innen – inklusive Bürgermeister*innen – gibt es das Auftreten als souveräne Autorität: Sie erscheinen als Subjekte, die scheinbar alles im Blick und im Griff haben und glaubwürdig Urteile über Situationen fällen können. Sie *können* die Bildungssituation einschätzen, souveräne Autorität (in unterschiedlichem Ausmaß) über Bildungsanerkennung und das Steuern von Bildungsprozessen besitzen. Somit sind sie bereits vorab als wissend in Bezug auf den Ist-Zustand und seine Bewertung anerkannt und können Anerkennung in Bildungskontexten vergeben.

Eine Rolle, die ebenfalls von Politiker*innen ausgefüllt sein kann, aber ebenso auch von Ökonom*innen und anderen, ist die der Unheilsprophet*innen: Sie zeichnen Bilder von Bedrohungsszenarien, welche im Kontext von Bildung häufig in hohen Kosten und Überforderung der Dominanzgesellschaft bestehen. Hierfür wer-

den unter anderem Bilder von migrantisierten Personen als *ungebildete Massen* verwendet.

Selbstlobende Politiker*innen sind solche, die die Gruppe/Einheit, der sie sich selbst zurechnen, loben. Das kann das Hervorheben des Engagements ihrer Partei, ihrer Regierung, ihres Bundeslandes, ihrer Stadt oder ihrer Kommune sein. Es findet eine Verortung der eigenen Gruppenidentität im kollektiven Selbstbild helfend und engagiert statt, indem die eigene aktive Rolle in Prozessen der Bildungsanerkennung hervorgehoben wird. Häufig stehen diese Darstellungen im Zusammenhang von Gegenüberstellungen eines *Wir* und *Anderen*. Es kann auch das Lob eines imaginiert dominanzgesellschaftlichen Deutschlands gegenüber der *Herausforderung Migration* sein.

Häufig in Verbindung mit der Rolle der selbstlobenden Politiker*innen stehen die Integrierenden Willkommensheißer*innen: Es wird eine befürwortende Haltung gegenüber Immigration und den ankommenden Menschen transportiert, wobei das Selbstbild als *Willkommenskultur* eine zentrale Position einnimmt. Die Aufgabe, die es zu bewältigen gilt, heißt dabei *Integration*.

Davon zu unterscheiden sind Kosten-Nutzen-Analyst*innen: Sie können zunächst mit emotionslosem Rechnen und Abwägen assoziiert werden, aber bei genauerer Untersuchung relevanter Aussagen zeigen sich durchaus auch emotionale Aspekte. Es kann sich dabei sowohl um Politiker*innen als auch um Wirtschaftsvertretende und Wirtschaftswissenschaftler*innen handeln. (Entspricht Wodaks Topoi »Usefulness, advantage« und »Uselessness, disadvantage« (Wodak 2006, S. 74))

Humanitäre Menschenrechtsvertretung: Hier handelt es sich z.B. um Positionen, von denen aus Bildung als Menschenrecht benannt wird und für eine offene Migrationspolitik unabhängig von *Kosten und Nutzen* argumentiert wird. (entspricht Ruth Wodaks Topoi »Humanitarianism« (ebd.))

Mit verschiedenen anderen Rollen potenziell überschneidend tritt die deskriptive Wissensvertretung auf: Die deskriptive Wissensvertretung scheint auf dem Boden der Empirie zu stehen und somit als *objektive* Vertretung von *Wahrheit*. Subjekte müssen als gebildet, als wissend, als legitim Wissen beurteilend und eventuell auch selbst herstellend anerkannt sein, um in dieser Rolle funktionieren zu können.

Dagegen stehen normative Wissensdeuter*innen mit Direktionen: Hier wird nicht nur beschrieben, sondern auch interpretiert und bewertet. Dies kann sich mit Kosten-Nutzen-Analyst*innen, humanitären Positionen und souveräner Autorität überschneiden.

Demgegenüber gibt es die Rolle der Bestätigenden und diskursiv bereits etablierten Alltagswissenden: Hier wird artikuliert, was bereits im Diskurs weit verbreitet und als *Wissen* anerkannt ist. Um diese Rolle auszufüllen, braucht es wenig Anerkennung, außer der als sprechendes Subjekt im Diskurs. Die Hürden, diese

Rolle einzunehmen, sind sehr gering, da diese Rolle ausschließlich (in Variation) wiederholt, was etabliert ist.

Fordernde: Fordernd zu sein, ist eine sehr allgemein gehaltene Haltung und kann sich auf die verschiedensten Inhalte und Ausformungen beziehen, sodass es fraglich ist, ob dies wirklich in einer Reihe mit den zuvor genannten als Rolle benannt werden kann. Dennoch ist Fordern etwas, das im Diskurs eine relevante Rolle einnimmt. Es ist nicht so sehr das Fordern von Anerkennung aus der Richtung marginalisierter Personen und an dominierende Anerkennungsinstanzen gerichtet. Dafür stellt der Diskurs nicht die passenden Räume bereit. Es ist eher ein Fordern von Änderungen der Politik, von Einschränkungen oder Öffnungen der Migrationspolitik, von weiteren Bildungs- und *Integrationsmaßnahmen*, von Maßnahmen zur Bekämpfung des Fachkräftemangels, von Chancengleichheit und vielem mehr. Um etwas fordern zu können, muss zunächst eine Selbstanerkennung als dazu berechtigt erfolgen. Zudem muss die Forderung von Journalist*innen/Redakteur*innen als ausreichend relevant anerkannt werden, um in Online-Nachrichten sichtbar zu werden.

Gebende: Ähnlich wie bei der vorigen Rolle handelt es sich um einen weit gefassten Bereich. Potenziell, aber nicht zwangsläufig, in Überschneidung mit Selbstlob, treten Subjekte als gebend in Erscheinung. Das kann sich auf Ehrenamtliche, auf Politiker*innen, auf Pädagog*innen und andere beziehen. Sie erscheinen als helfend, erfüllend, Verantwortung nachkommend und engagiert.

Subjekte können des Weiteren auch als defizitorientierte Problembeschreiber*innen auftauchen, wobei Immigration und mit Migration in Verbindung gebrachte Personen problematisiert werden und der Fokus auf Defiziten liegt.

National-Vergemeinschaftetes Subjekt: Es ist ein imaginiertes deutsches Wir, von dem aus gesprochen wird mit bestimmten Bildungsansprüchen, Vorstellungen und einer Orientierung an dem Konstrukt *deutscher Leitkultur*.

Dagegen steht die selbstkritisch-reflektierte Dominanz für eine seltener vertretene lernende und verlernende (zumindest ansatzweise) machtkritische Haltung. Hier wird die eigene Rolle in Bezug auf Rassismus, Ungerechtigkeiten, verschiedene Differenzlinien, kritisch betrachtet und versucht, etwas an den daraus entstehenden Ungerechtigkeiten zu ändern. Diese Rolle geht damit einher, dass diejenigen, die sie einnehmen, bereits als gebildet anerkannt sind und rassismuskritische Bildung oder generell Diversity Education als Bildung anerkennen. Neben den bisher genannten Rollen gibt es bestimmte Subjektpositionen/-rollen für migrantisierte Personen.

Dankbar annehmend: Es gibt diejenigen, die als Bildungsintegration als Gabe anerkennend und annehmend sichtbar werden. Dankbar annehmend zu sprechen, kann es andersherum gesagt ermöglichen, im Diskurs (sprechend) zu erscheinen. Es ist eine Rolle, die bereitsteht, um eingenommen zu werden. Sie ist tendenziell kombiniert mit einer hinaufschauenden Haltung, welche ›deutsch‹ konnotierte Bildung anstrebt und bewundert. Eine Variation davon ist die* der stolze Preisträger*in, welche*r hierarchische Anerkennung stolz entgegennimmt.

Eine relativ passive, nur manchmal als sprechendes Subjekt oft aber auch als passives Objekt vorkommende Rolle/Position ist die der bemitleidenswert Leidenden Person.

Zudem gibt es aber auch die Rolle der positiven Einzelfälle/hart arbeitenden Erfolge: Diese treten als Ausnahmefälle, positive Einzelfälle, Musterbeispiele, Integrationserfolge in den Diskurs ein.

Auch wenn sie nur selten auftreten, gibt es die Bedingungen Kritisierenden: Diese Rolle ist nur schwer zugänglich. Es muss starke Bildungsanerkennung dem Sprechen vorausgehen. Akademische Positionen und ähnliches in Kombination mit der Möglichkeit selbst Einfluss auf die Formulierungen und Darstellungen im Artikel zu nehmen, kann es aber ermöglichen.

Zudem wird die Rolle der Selbstbewusst gebildeten portraitiert: In dieser Rolle können Individuen ihre eigene Bildung selbst darstellen und anerkennen. Die Rolle ist allerdings nur marginal vorhanden. Ebenso wie bei den Bedingungen Kritisierenden, muss ausgeprägte Fremdanerkennung als gebildet dieser Rolle vorausgehen.

Migrantisierte Personen können zudem als ambitioniert – utopisch träumend auftauchen: Was als ambitioniert gesehen werden kann, wird teilweise auch als utopische Träumerei gelesen. Migrantisierte Individuen sprechen dabei von ihren Vorstellungen, Wünschen und Vorhaben und werden bewertet/eingeordnet/dargestellt.

Sehr weit verbreitet ist die Darstellung von migrantisierten Personen als lernwillig und wissbegierig als initiiierende Fremdanerkennung. Neben der Darstellung von außen sprechen so verortete Personen auch in der Rolle der lernwilligen und wissbegierigen Person und nehmen somit die Adressierung an (oder die Adressierung greift das auf, je nachdem, welches als vorausgehend angesehen wird).

Migrantisierte Personen tauchen – als explizit migrantisierte Personen – zudem als lernend, lehrend, Bildungsakteur*innen, gebildet, (hoch-)qualifiziert, helfend und engagiert auf.

Aber ein sehr großer Bereich des Diskurses beinhaltet diese aktiven Rollen nicht, sondern reduziert migrantisierte Personen stattdessen auf eine Rolle als passiv entgegennehmend und von Bildungs-/Integrationsangeboten profitierend. Das ist keine Rolle, aus der heraus gesprochen wird. Sie ist passiv und damit objektifizierend.

2.3 Die Muster des Diskurses Narrationen und Figuren

Dieses Kapitel hat übergreifende Schlüsse über den Diskurs getroffen. Es hat ergründet, nach welchen Regeln Anerkennung und Bildung im Diskurs auftauchen und welche Bedeutungen sie tragen. Anschließend wurden Sprechende, die als Subjekte im Diskurs Aussagen treffen können, untersucht. Subjekte können unterschiedlich spezifisch betrachtet werden und dabei verschimmt teilweise die Trennung zwischen Subjekten und Objekten. In der Betrachtung verschiedener Rollen waren nicht bloß solche einbezogen, die mit aktiven Sprechendenpositionen einhergehen, sondern auch überwiegend objektifizierte Positionen.

Aus den Erkenntnissen dieses Kapitels, sowie aus der generellen Sichtung und Analyse der FOCUS ONLINE und SPIEGEL ONLINE Artikel ergeben sich die folgenden Kapitel. Sie betrachten separat einzelne Aspekte des Diskurses, die eine besondere Präsenz und/oder Relevanz hinsichtlich der Frage nach der Anerkennung von Bildung besitzen.