Nadine Rose

Migration als Bildungsherausforderung

Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien

[transcript] TheorieBilden

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access - (cc) BY-NC

Nadine Rose
Migration als Bildungsherausforderung

Theorie Bilden | Band 29

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Editorial

Die Universität ist traditionell der hervorragende Ort für Theoriebildung. Ohne diese können weder Forschung noch Lehre ihre Funktionen und die in sie gesetzten gesellschaftlichen Erwartungen erfüllen. Zwischen Theorie, wissenschaftlicher Forschung und universitärer Bildung besteht ein unlösbares Band. Auf diesen Zusammenhang soll die Schriftenreihe **Theorie Bilden** wieder aufmerksam machen in einer Zeit, in der Effizienz- und Verwertungsimperative wissenschaftliche Bildung auf ein Bescheidwissen zu reduzieren drohen und in der theoretisch ausgerichtete Erkenntnis- und Forschungsinteressen durch praktische oder technische Nützlichkeitsforderungen zunehmend delegitimiert werden. Der Zusammenhang von Theorie und Bildung ist in besonderem Maße für die Erziehungswissenschaft von Bedeutung, da Bildung nicht nur einer ihrer zentralen theoretischen Gegenstände, sondern zugleich auch eine ihrer praktischen Aufgaben ist. In ihr verbindet sich daher die Bildung von Theorien mit der Aufgabe, die Studierenden zur Theoriebildung zu befähigen.
Die Reihe **Theorie Bilden** ist ein Forum für theoretisch ausgerichtete Ergebnisse aus Forschung und Lehre, die das Profil des Faches Erziehungswissenschaft, seine bildungstheoretische Besonderheit im Schnittfeld zu den Fachdidaktiken, aber auch transdisziplinäre Ansätze dokumentieren.

Die Reihe wird herausgegeben von Hannelore Faulstich-Wieland, Hans-Christoph Koller, Karl-Josef Pazzini und Michael Wimmer, im Auftrag der erziehungswissenschaftlichen Fachbereiche der Universität Hamburg.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Nadine Rose

Migration als Bildungsherausforderung

Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien

[transcript]

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Diese Studie wurde 2011 als Dissertation an der Universität Hamburg angenommen.

Die freie Verfügbarkeit der E-Book-Ausgabe dieser Publikation wurde ermöglicht durch das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Stabsstelle »Publikationen und wissenschaftliche Informationsdienste«.

Bundesinstitut für Berufsbildung

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution-NoDerivatives 4.0 Lizenz (BY-ND). Diese Lizenz erlaubt unter Voraussetzung der Namensnennung des Urhebers die Vervielfältigung und Verbreitung des Materials in jedem Format oder Medium für beliebige Zwecke, auch kommerziell, gestattet aber keine Bearbeitung. (Lizenztext: https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de)
Um Genehmigungen für Adaptionen, Übersetzungen oder Derivate einzuholen, wenden Sie sich bitte an rights@transcript-verlag.de
Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z.B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

© 2012 transcript Verlag, Bielefeld

Umschlagkonzept: Kordula Röckenhaus, Bielefeld
Lektorat & Satz: Nadine Rose
Druck: Majuskel Medienproduktion GmbH, Wetzlar
Print-ISBN 978-3-8376-2135-8
PDF-ISBN 978-3-8394-2135-2
https://doi.org/10.14361/9783839421352

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.
Besuchen Sie uns im Internet: *https://www.transcript-verlag.de*
Unsere aktuelle Vorschau finden Sie unter *www.transcript-verlag.de/vorschau-download*

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Inhalt

Danksagung | 7

Einleitung: Zu den Herausforderungen (in) einer Migrationsgesellschaft | 9
Anliegen | 12
Anordnung | 15
Wer spricht wie über wen? | 19
Lesehilfen | 23

THEORETISCHER TEIL

Annäherung an ein Forschungsfeld: Migration und Bildung | 27
Ergebnisse und Begründungsdiskurse zur Bildungsbe(nach)teiligung von „Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ | 28
Migrationswissenschaftliche Positionen und Migrationsforschung mit Bildungsbezug | 44
Bildungstheorie und empirische Bildungsforschung mit Migrationsbezug | 67

Theoretische Grundlagen | 89
Subjektivierung bei Butler: Subjektbildung in existenzverleihender Unterwerfung | 90
Bildungstheoretisch relevante Aspekte von Butlers Subjekttheorie: Bildung als Resignifizierungsprozess? | 142
Diskriminierung und die Bedingungen ihrer Möglichkeit | 159
Subjektivierung, Diskriminierung und Bildung – Zusammenführung und Anhaltspunkte einer heuristischen Perspektive | 206

EMPIRISCHER TEIL

Methodologie und Methode | 221
Methodologie der Untersuchung: Auf dem Weg zu einer performativ-dekonstruktiven Lesart | 221
Methodik der Untersuchung: Vom Umgang mit biographischen Erzählungen und Texten | 253

Darstellung der empirischen Ergebnisse: Ein Fallvergleich | 273
Fallstudie I: Bayram Özdal* | 274
Fallstudie II: Josef Schmidt* | 328

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Ergebnis-Rekapitulation im Fallvergleich: Die Möglichkeitsräume der Positionierung | 380
Bildungstheoretische Relektüre der Ergebnisse: Bildungsmomente in Positionierungsprozessen? | 390

Schluss: Migration als Bildungsherausforderung für wen? | 409

Literatur | 419

Anhang | 465
Interviewleitfaden | 465
Überblick über das Sample | 466
Transkriptionsregeln | 472

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Danksagung

Die vorliegende Arbeit wäre ohne die vielfältige Unterstützung, die mir zuteil wurde, sicherlich nicht zustande gekommen. Mein herzlichster Dank gilt zunächst vor allem meinen Interviewpartnern, die mir einen intimen Einblick in ihre Lebensgeschichten, Gefühle und Gedanken gewährt haben. In ebenso grundlegender Weise bin ich zwei Professoren zu Dank verpflichtet, ohne die es diese Arbeit nicht bzw. nicht in dieser Form gäbe: Meinem Doktorvater Prof. Hans-Christoph Koller danke ich von Herzen für seine konstruktive Begleitung der gesamten Arbeit und insbesondere für seine Ermutigung, die Arbeit an der Dissertation aufzunehmen und abzuschließen. Ein ebenso herzlicher Dank gilt Prof. Paul Mecheril, der mich im Denk- und Schreibprozess dieser Arbeit mit seinen Überlegungen und Fragen ebenfalls nachhaltig unterstützt, irritiert und weiter gebracht hat. Dank eines Promotionsstipendiums der Universität Hamburg und der Kurt und Käthe Klinger-Stiftung konnte ich mich dieser Arbeit meist vollberuflich widmen, auch dafür ein Dankeschön an dieser Stelle, insbesondere an Prof. K.-D. Schuck. Ein weiterer Dank gilt Prof. Mechtild Gomolla, die mir im Rahmen meiner Stelle als wissenschaftliche Mitarbeiterin genügend Freiraum gewährt hat, um diese Arbeit abschließen zu können.

Weiterer fachlicher und emotionaler Rückhalt ist mir durch Einzelpersonen und Arbeitsgruppen zuteil geworden. Insbesondere Daniel Franz und Agnes Schuchart danke ich für die langjährige, intensive Begleitung meiner Arbeit und die anregenden Diskussionen, ebenso wie Sönke Ahrens, Anne Brünninghaus und Jakob Tetens. Ein Dankeschön auch für die konstruktiven Diskussionen und Impulse innerhalb des Doktoranden-Kolloquiums Koller, der Arbeitsgruppe Inter-Kultur und dem Doktoranden-Kolloquium Gomolla.

Für ihre freundschaftliche und kollegiale Unterstützung in der Promotionszeit möchte ich außerdem Beate Geiger, Yvonne Langner, Ellen Schwantes, Maika Böhm, Margarete Menz, Gunnar Gorges, Bettina Schmidt, Bettina Kleiner, Alisha Heinemann, Thomas Jachmann, Jeanne Feaux de la Croix, Inga Schwarz, Florian von Rosenberg und Christian Gottwald sowie Jutta und Jürgen Rose danken. Für

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

seine ausgesprochene Liebe und Gelassenheit, die mich in diesem Prozess getragen haben, bin ich Martin Zirkel sehr dankbar, der mir zudem half, den Humor nicht zu verlieren.

Die Publikation dieser Dissertation wurde ebenfalls großzügig von der Kurt und Käthe Klinger-Stiftung unterstützt, der ich so abermals zu tiefem Dank verpflichtet bin.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

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.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

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 Berufseinmündung, 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) Differente‘ 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.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

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.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

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

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

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-kulturalisierten[5] 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).

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

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.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

ANORDNUNG[6]

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 anerkennbare 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 Gouvernementalität 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.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

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 verknotet, 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 Resignizifierung (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-

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

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 konstrastiv 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.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

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.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

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'

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

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)?" (Broden/ Mecheril 2007: 19)

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

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 privilegiert[9] 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.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

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 zusammengefügten 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.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

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 aufzurufen, während die Analyse sie eher zu problematisieren trachtet.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Theoretischer Teil

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access - (cc) BY-NC

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Annäherung an ein Forschungsfeld: Migration und Bildung

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

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

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

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

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

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

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

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

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

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

Zentrale Befunde der Schlechterstellung einzelner Schülergruppen

Trotz der hohen Aufmerksamkeit, den Befunde der Schlechterstellung von sogenannten „SchülerInnen mit Migrationshintergrund" im deutschen Bildungssystem bisher erhalten haben, kann die statistische Datenlage eigentlich nur als „unvollständig" (Diefenbach 2007: 75) bzw. „mangelhaft" (a.a.O: 76) beschrieben werden.[2] Das liegt vor allem daran, dass in den amtlichen Statistiken die Umstellung auf die Erhebung des Indikators „Migrationshintergrund"[3] und damit eine Abkehr von der Unterscheidung nach formaler Staatsangehörigkeit („Deutsche" vs. „Ausländer") erst ab 2005 stattgefunden hat (vgl. Statistisches Bundesamt 2006). Dadurch liegen zum einen umfangreiche Datensätze der Bildungsstatistik (Vollerhebungen) vor, die lange die Staatsangehörigkeitsunterscheidung zugrunde legten, und zum anderen solchen der neueren Schulleistungsuntersuchungen (Stichprobenerhebungen), die mit dem Kriterium Migrationshintergrund arbeiten. Solche Datensätze sind nur bedingt verein- und vergleichbar. Gleichzeitig scheint die Berücksichtigung des Indikators „Migrationshintergrund" in Bildungszusammenhängen aktuell geradezu unumgänglich. So gibt beispielsweise der vorletzte nationale Bildungsbericht von 2006[4] nicht nur in einem eigenständigen Kapitel Auskunft über die „Bedeutung der Migration für das Bildungswesen" (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006: 137, nachfolgend BB) und entwirft Zuwanderung dabei als Chance und Aufgabe der deutschen Gesellschaft (vgl. ebd.). Auch operiert der Bericht nahezu durchgängig mit der neueren Unterscheidung von „Menschen mit Migrationshintergrund" (diese wiederum differenziert nach formalen Statusunterschieden in „Ausländer", „(Spät-)Aussiedler", „Eingebürgerte", „Deutsche nach Ius-

2 So steht gemäß Diefenbach bislang sowohl eine Überprüfung der verschiedenen Erklärungsansätze zur Bildungsbe(nach)teiligung von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien anhand eines *einzigen* umfassenden Datensatzes (vgl. dies. 2007: 144) ebenso aus, wie eine Sammlung von Längsschnittdaten zur Bildungsbeteiligung von SchülerInnen, die Merkmale wie den Migrationsstatus der Familie(n) berücksichtigen (a.a.O: 143).

3 In den Schulleistungsuntersuchungen wird das Geburtsland der Schülerinnen und Schüler und ihrer Eltern erhoben, so dass sich die Jugendlichen danach unterscheiden lassen, ob sie in der 1. oder 2. Generation Zugewanderte darstellen und zusätzlich nach der Anzahl der im Ausland geborenen Elternteile (vgl. zur Übersicht: Walter 2009: 152).

4 Der Bildungsbericht wurde vom Konsortium für Bildungsberichterstattung erstellt und wird der Einfachheit im Folgenden zitiert als: BB 2006.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

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

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

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

5 Demgegenüber widmet der Bildungsbericht von 2008 der Migrationsthematik kein eigenständiges Kapitel mehr, sonder hier erhalten Migrations-, Sozialschichts- und Geschlechterzugehörigkeit als relevante Differenzlinien gleichermaßen Aufmerksamkeit, ohne dass eine von ihnen besonders herausgestellt würde (vgl. Klieme et al. 2008: 11f., auch 36ff.).

6 Bei der Betrachtung der Bildungsstatistiken und des Sozioökonomischen Panels (SOEP) (vgl. Nauck/ Diefenbach 1997: 290ff., Diefenbach 2002: 21ff., Diefenbach 2007: 56ff.) ergibt sich grob ein ähnliches Bild: „Aus Abbildung 11 ist deutlich erkennbar, dass Jugendliche aus Migrantenfamilien mehr als doppelt so häufig wie deutsche Jugendliche einen Hauptschulabschluss erwerben: 57,9% aller von Jugendlichen aus Migrantenfami-

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

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

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

7 Im Unterschied zu den Bildungsstatistiken sind die Auskünfte zum Migrationshintergrund in den Schulleistungsuntersuchungen *Selbstauskünfte* der Schüler und Schülerinnen bzw. ihrer Eltern. D.h. in diesen Erhebungen weist statistisch lediglich derjenige oder diejenige einen „Migrationshintergrund“ auf, der oder die dieses auch angibt. Diese Spitzfindigkeit ist insofern wichtig, als sie etwas über die Logik der Identifizierung von Merkmalen selbst verrät, die im Folgenden noch wiederholt wichtig gemacht werden wird. Ohne die Definition eines Merkmals als Merkmal kann es nicht zum Merkmal werden – wie die Verschiebung der Terminologie hin zum „Migrationshintergrund“ deutlich zeigt.

8 Gerade die erste PISA-Studie hatte diesen Zusammenhang – im internationalen Vergleich mit anderen OECD-Ländern – besonders hervorgehoben: „Während in Deutschland die Kopplung von sozialer Lage der Herkunftsfamilie und dem Kompetenzerwerb der nachwachsenden Generation ungewöhnlich straff ist, gelingt es in anderen Staaten ganz unterschiedlicher geographischer Lage und kultureller Tradition, trotz ähnlicher Sozialstruktur der Bevölkerung, die Auswirkungen der sozialen Herkunft zu begrenzen. Dies ist in der Regel auf eine erfolgreichere Förderung von Kindern und Jugendlichen aus sozial schwächeren Familien zurückzuführen“ (Baumert/Schümer 2001: 393). In der nachfolgenden PISA-Studie heißt es deutlich verhaltener: „Wie die Analysen gezeigt haben, geht etwa ein Drittel des Zusammenhangs von Sprachgebrauch und Kompetenzniveau tatsächlich auf diese unterschiedliche Ressourcenausstattung zurück“ (Ramm et al. 2005: 296). Gleichzeitig hebt diese PISA-Studie den Sprachgebrauch der „Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ als zentrales Kriterium ihrer Bildungsbeteiligungschancen hervor –

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

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

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

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

9 Spezifische Effekte der Herkunftsnationalität (der Eltern) werden zwar immer wieder konstatiert, fallen aber je nach Berücksichtigung unterschiedlicher „Nationalitätengruppen" nicht einheitlich aus und könnten wohl nur auf der Basis einer umfangreichen Erhebung wie dem Mikrozensus 2005 getroffen werden, der allerdings kaum Aussagen zur Bildungsbeteiligung zulässt. Das Sozioökonomische Panel (SOEP) berücksichtigt z.B. lediglich die Nationalitäten von Menschen, die aus der Türkei, Griechenland, Ex-Jugoslawien, Spanien und Italien migriert sind, die PISA-Studien unterscheiden hingegen die Herkunftsnationalitäten gemäß der Migration aus der ehemaligen Sowjetunion, der Türkei, aus Polen, dem ehemaligen Jugoslawien, aus Italien und sonstige Staaten. Jugendliche mit türkischem und italienischen Migrationshintergrund bzw. mit türkischer und italienischer Nationalstaatszugehörigkeit werden allerdings am häufigsten als „Problemgruppe" hinsichtlich ihres Bildungsniveaus statistisch identifiziert (vgl. exemplarisch: Diefenbach 2002: 29, Diefenbach 2007: 106, Walter 2009: 160ff., FB 2000: 178).

10 So heißt es in der IGLU-Studie von 2004: „Ohne Berücksichtigung weiterer Einflussfaktoren ist, verglichen mit Kindern, die eine Hauptschulempfehlung erhalten haben und deren Eltern beide im Ausland geboren wurden, die Chance eines Kindes, dessen Eltern

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

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

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

Erklärungsmuster der Schlechterstellung von „Jugendlichen mit Migrationshintergrund"

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

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

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

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

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

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

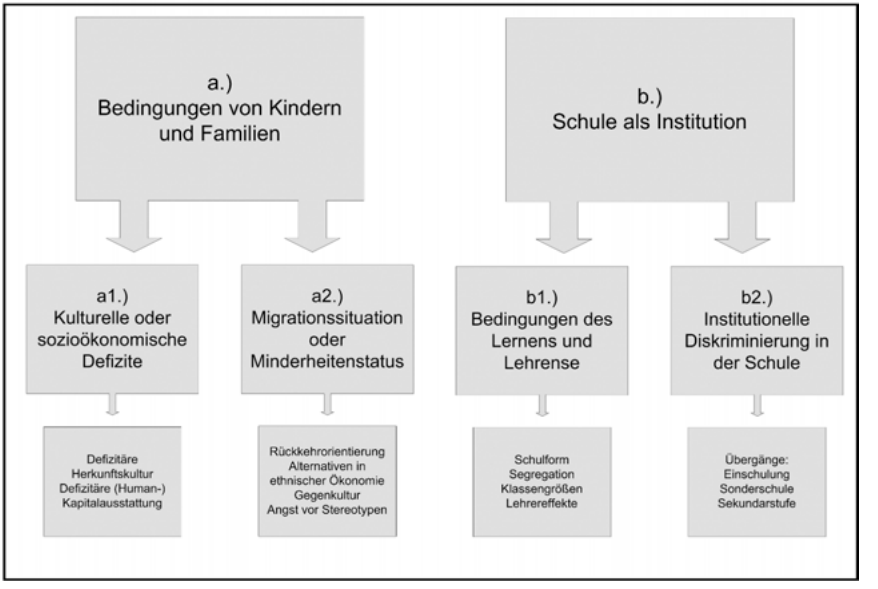


Abb. 1: Systematik der Erklärungsansätze zur Bildungsbenachteiligung, angelehnt an Diefenbach (2007: 88)

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

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

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

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

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

Erklärungen (a1.), die „kulturspezifische" oder sozioökonomische Defizite der Familien und ihrer Kinder zur Erklärung heranziehen, gehen grundsätzlich von einer mangelnden Passung zwischen Schul- und Familienkultur aus. Wo sie herkunftskulturell argumentieren, werden Defizite wie ein autoritärer Erziehungsstil, mangelnde Einsicht in die Notwendigkeit eines regelmäßigen Schulbesuches, die Verhinderung der Selbstständigkeit bei den Kindern oder deren Verhaltensprobleme konstatiert (vgl. a.a.O.: 91) und als Erklärungen für die Schlechterstellung angeführt. Nicht nur gelten viele dieser häufig aus den 1970er und 1980er Jahren stammenden Erklärungsmodelle mittlerweile durch empirische Forschung als widerlegt (vgl. ebd.). Auch kommt Diefenbach angesichts ihrer eigenen statistischen Überprüfung[12] dieser Ansätze zu dem Schluss,

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

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

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

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

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

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

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

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

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

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

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

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

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

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

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

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

Wie bereits erwähnt, differenziert Diefenbach Erklärungsansätze, die sich auf Besonderheiten der Institution Schule konzentrieren (b.), weiter aus in solche Ansätze, die eher auf einzelne institutionelle Bedingungen des Schulbesuchs reflektieren (b1.) in Abgrenzung zu Ansätzen die Mechanismen institutioneller Diskriminierung untersuchen (b2.). Erklärungen, die auf die institutionellen Bedingungen des Lehrens und Lernens in der Schule reflektieren (b1.), legten ihren Fokus stärker auf Kontextmerkmale der Schule oder der Klassen oder auf Merkmale des Lehrpersonals selbst. Zu diesen Erklärungsansätzen zählt Diefenbach einen, der die frühe Selektivität des deutschen Schulsystems und die damit verbundene Beschulung in und Zuweisung zu unterschiedlichen Schulformen als Benachteiligungsmoment anführt. Gemäß diesem Erklärungsansatz sei im differenzierten Schulsystem angesichts des engen Zusammenhanges zwischen besuchtem Schultypus und erreichtem Schulabschluss[13] eine Privilegierung bestimmter Schüler gegenüber anderen bereits angelegt (vgl. a.a.O.: 123). Diefenbach überprüft selbst diesen konstatierten Zusammenhang zwischen Bildungsbeteiligung, also dem besuchten Schultyp, und Bildungserfolg, anhand des erreichten Schulabschluss. Dazu vergleicht sie die Absolventenzahlen „ausländischer Schüler“ auf Integrierten Gesamtschulen im Vergleich zu „deutschen“. Sie stellt dabei vor allem fest, dass erstere im Verhältnis zu letzteren durchschnittlich weniger qualifizierte und qualifizierende Bildungsabschlüsse erreichen (vgl. a.a.O.: 129). Gleichzeitig stellt sie aber auch heraus, dass die Integrierte Gesamtschule für „ausländische Schüler“ insofern eine Chance darstelle, als sie dort deutlich höhere Bildungsabschlüsse als auf Sekundarschulen mit einem Bildungsgang ebenso wie weniger Abgänge ohne Schulabschluss erreichen können (vgl. a.a.O.: 126, 129). Insofern fällt Diefenbachs Bewertung dieses Erklärungsansatzes eher positiv aus.

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

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

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

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

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

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

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

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

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

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

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

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

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

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

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

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

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

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

Erkenntnisse und Forschungsbedarf zur Bildungsbeteiligung

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

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

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

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

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

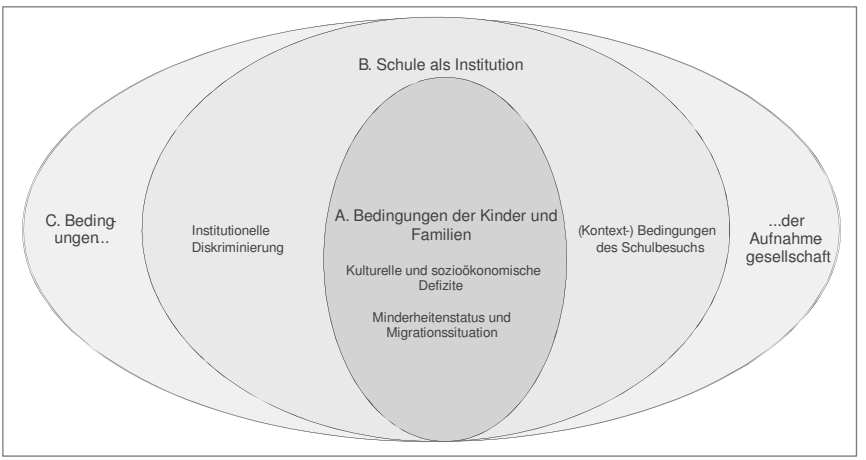


Abb. 2: Neuordnung der Erklärungsansätze zur Bildungsbenachteiligung

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

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

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

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

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

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

MIGRATIONSWISSENSCHAFTLICHE POSITIONEN UND MIGRATIONSFORSCHUNG MIT BILDUNGSBEZUG

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

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

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

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

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

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

Zur Systematik migrationsforscherischen Denkens

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

Betonung des Defizits und Akkulturationsbedarf

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

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

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

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

defizit- und problemzentrierte Perspektive auf „Ausländerkinder“. Historisch flankiert durch die politischen Entscheidungen zum ‚Familiennachzug[20] und zur Schulpflicht[21] sind insbesondere PädagogInnen in den 1970er Jahren an Schulen relativ unvorbereitet mit einer ‚neuen‘ Klientel, den „Ausländerkindern“, konfrontiert. In der (erziehungs-)wissenschaftlichen Beschäftigung mit dieser Klientel stehen die Stichworte „Integration“, „Assimilation“ und „Akkulturation“ im Vordergrund – d.h. es werden einseitige Anpassungsleistungen von den Eingewanderten bzw. ihren Kindern erwartet. Als paradigmatisch sind in diesem Zusammenhang die Forschungsarbeiten von Schrader/Nikles/Griese (1976) sowie Esser (1983) zu nennen, die, mit Stufenmodellen der Integration argumentierend, ein „Enkulturationsdefizit“ (Schrader et al. 1976: 68) der „Ausländerkinder“ konstatieren. Leitend ist in dieser Perspektive die Grundannahme einer problematischen und mit der Ankunftsgesellschaft konfligierenden Primärsozialisation der Kinder, welche sich durch „Fremdheit“ (Esser 1983) auszeichnen. Dieses diagnostizierte „Enkulturationsdefizit“, das als Bedarf nach nachholender Sozialisation in den Bildungsinstitutionen gedeutet wird, soll durch eine weitgehende „Übernahme der Fremdkultur [gemeint ist diejenige der Ankunftsgesellschaft]“ (Schrader et al. 1976: 69, Anmerkungen NR) kompensiert werden können. Integration wird in diesem Verständnis assimilatorisch und individuell im Sinne einer persönlichen Angleichung an die Ankunftsgesellschaft verstanden. Diesem Verständnis korrespondieren Forschungsbefunde, die allgemein die sog. „Gastarbeiter“ und ihre „Ausländerkinder“ als „soziales Problem“ (Reimann et al. 1987) einschätzen, auf die „Entstehung ethnischer Konflikte“ (Esser 1996) oder „Parallelgesellschaften“ (Heitmeyer et al. 1997) hinweisen und in psychologisch-pädagogischer Perspektive bei den Kindern „Identitätsprobleme“ (Lajios 1991) aufgrund ihres „[kulturell] heimlosen Seelenlebens“ (Morten 1988) diagnostizieren.

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

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

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

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

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

von einem grundsätzlich konfligierenden Verhältnis zwischen „Migranten-“ und „deutscher Kultur“ aus. Dabei ist relativ offensichtlich, dass diese so genannte Kulturkonflikthypothese[22] auf einer fragwürdigen Homogenitäts-, Stabilitäts- und Unvereinbarkeitsannahme von Kulturen ruht, die Kulturen als klar voneinander abzugrenzende Einheiten, gewissermaßen als Container betrachtet. Die Kulturkonflikthypothese pathologisiert als catch-it-all-Argument nicht nur in grundsätzlicher Weise die Lebenssituation von „Ausländern“, sondern zeigt sich auch gegenüber den strukturellen und politischen Besonderheiten der Migrationssituation immunisiert. So verwundert es wenig, dass sich an der Kulturkonflikthypothese ebenso wie an der ihr nachfolgenden Modernitätsdifferenzhypothese viel migrationswissenschaftliche Kritik entzündet hat (vgl. z.B. Hamburger 1999)[23]. Gleichzeitig erweisen sich beide Hypothesen als äußerst resistent. So merkt bspw. Helma Lutz im Rahmen ihrer kritischen Auseinandersetzung mit den Forschungsarbeiten von Hartmut Esser und Wilhelm Heitmeyer an:

22 Im Zusammenhang mit skeptischen Anfragen gegenüber dieser recht einfachen Hypothese vom „Kulturkonflikt“ entwickelt sich nachfolgend die – im Argumentationsstil ähnliche – „Modernitätsdifferenz“-Hypothese. Was vorher als „Kulturkonflikt“ interpretiert wurde, wird nun der „Modernitätsdifferenz“ zwischen einer vorindustriell-ländlichen Lebensweise in den Herkunftsländern und *der* ‚deutschen‘ Lebensweise als moderner zugeschrieben – womit gleichfalls alle regionalen Unterschiede in den Herkunftsländern ebenso wie im Ankunftsland negiert und die Differenzen wiederum durch simplifizierende Annahmen über die Homogenität der ‚Anderen‘ erklärt wurden.

23 In seiner Diskussion zweier Forschungsarbeiten verdeutlicht Georg Auernheimer (1994), inwiefern es für die Interpretation und Ergebnisse in der Migrationsforschung durchaus entscheidend ist, ob die ForscherInnen eher eine Kultur- oder Modernitätsdifferenz-Perspektive einnehmen: Was im Rahmen der einen Arbeit vor dem Hintergrund eines kultursensiblen Lebenswelt-Ansatzes als Ausdruck und Übernahme traditioneller Haltungen bei türkischen MigrantInnen interpretiert wird, kann im Rahmen einer anderen Arbeit vor dem Hintergrund eines struktursensiblen Modernisierungsansatzes als Hinweis auf Modernisierungsvorgänge und den Einfluss der Aufnahmegesellschaft bei türkischen MigrantInnen gedeutet werden (vgl.Auernheimer 1994: 31ff.). Auch wenn die strukturbezogene Modernitätsdifferenz-Perspektive dabei als überlegene erscheint, weist Auernheimer aber die kontradiktorische Frage nach Kultur oder Struktur als falsch gestellte zurück und plädiert vor dem Hintergrund eines dynamischeren Kulturverständnisses von Kultur „als gesellschaftliche Antwort auf strukturell bedingte Anforderungen …, als symbolisch fundiertes Orientierungssystem“ (a.a.O.: 30) für eine Perspektive, die beide Aspekte verbindet. Gleichzeitig verdeutlichen die diskutierten Arbeiten abermals, dass die Art, wie dort forschungspraktisch die Frage nach Kultur oder Struktur gestellt und beantwortet wird, einzig auf „MigrantInnen“ und deren Eingliederungsvermögen begrenzt bleibt und kaum auf die Mehrheitsgesellschaft bezogen wird.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

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

So wird dieser Form der grundsätzlich defizitär ausgerichteten Beschäftigung mit dem „Migrationsproblem" ein reaktives und korrespondierendes Verhältnis zu den dominanten Migrationspolitiken attestiert, die insbesondere in den Modi dieser Beschäftigung deutlich werden: Dem Modus der Diagnose vom „Konflikt" korrespondiert dabei der passive Modus der „Bewältigung" – wobei allein die „Ausländer" bzw. „Ausländerkinder" für beides in die Verantwortung genommen werden. Bis heute finden diese Annahmen ihren Widerhall in dominanten Forschungsperspektiven vorwiegend quantitativer Migrationsforschung, wie aktuell im so genannten Neo-Assimilationismus[24].

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

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

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

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

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

anderen diejenigen, die die Bedeutung von gesellschaftlichen Strukturen, insbesondere soziale Ungleichheit und Diskriminierung für die Lebenslage von „MigrantInnen" als zentral setzen. Während die einen die „kulturelle Differenz" als weiterhin gegeben, aber nun als „bereichernd" einstufen (vgl. z.B. Speck-Hamdan 2000), argumentieren die anderen gerade dafür, das Gemacht-Werden dieser Differenzen im Sozialen zu beachten (vgl. z.B. Bukow/Llaryora 1988, Radtke 1998), um gerade eine Kulturalisierung[26] oder „Ethnisierung von Alltagskonflikten" (Groenemeyer, Mansel 2003) zu vermeiden. Während die einen die „Herkunftskulturen" als wichtige Ressource für die Identitätsentwicklung der Heranwachsenden betrachten und ethnisch definierten Selbstverortungen als Besonderheiten von „MigrantInnen" nachgehen (vgl. z.B. Wilpert, Morokvasic 1983), warnen die anderen vor der Überhöhung dieser ethnisch formulierten Zugehörigkeiten und nehmen die Aufnahmegesellschaft stärker in die Pflicht, sich um den Abbau sozialer Ungleichheit und insbesondere institutionalisierter Diskriminierung zu kümmern (vgl. z.B.: Radtke 1996).

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

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

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

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

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

Entwicklungen in der Migrationsforschung: Subjekt- und Strukturorientierung

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

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

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

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

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

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

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

Bei den (struktur-)theoretisch inspirierten subjektorientierten Ansätzen lassen sich systematisch noch einmal die stärker individuenbezogenen von stärker milieubezogenen Forschungsaktivitäten unterscheiden: Für beide steht die Fokussierung auf die *aktive Gestaltung* von Erfahrungen, Praktiken, Identitäten oder Zugehörigkeiten[29] im Vordergrund. Die ethnographisch orientierten Arbeiten akzentuieren

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

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

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

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

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

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Zur Funktion kritischer Migrationsforschung

Wie Wolf-Dieter Bukow und Isabel Heimel in ihrem Artikel *Der Weg zur qualitativen Migrationsforschung* (2003) verdeutlichen, verdanken sich die eben nachgezeichneten Konturen der neueren, stärker grundlagentheoretisch und qualitativ orientierten Migrationsforschung[31] einer „mühsame[n] Emanzipation" (Bukow/Heimel 2003: 13). Vor dem Hintergrund einer umfassenden Kritik an der Defizitorientierung lässt sich heute nicht mehr unmittelbar von einem „straffen Zusammenhang zwischen wissenschaftlicher Ausrichtung und öffentlichem Diskurs" (a.a.O.: 19) sprechen – wie Bukow und Heimel ihn für die deutschsprachige Migrationsforschung noch bis in die 1990er Jahre hinein nachzeichnen. Dem liegt ihre Einschätzung zugrunde, die frühe Forschung habe sich in ihrer „reaktiven Ausrichtung" (ebd.), also mit ihrer Konzentration auf die Assimilations- und Integrationsfähigkeit von „Ausländern", gewissermaßen zum verlängerten Arm der Einwanderungspolitik instrumentalisieren lassen und deren Paradigmen mehrheitlich wiederholt und bestätigt. Ab den 1990er Jahren lässt sich demgegenüber aber stärker ein fragendes bzw. kritisches Verhältnis im Hinblick auf dominante öffentliche Wissensbestände für viele Migrationsforschungsarbeiten ausmachen, auch weil nun im wissenschaftlichen Diskurs insbesondere kulturalistische oder ethnisierende Reduktionen im Blick auf ‚Migrationsandere' eher problematisiert wurden. Eine zentrale forschungspraktische Möglichkeit mit der Problematik von Kulturalisierung oder Ethnisierung umzugehen, ist deshalb darin zu sehen, Kulturalisierungen im Rahmen von Migrationsforschung nicht länger forschungspraktisch zu reproduzieren (vgl. frühe Kritik: Bukow et al. 1988), sondern ethnisierende oder kulturalisierende Praxen vielmehr selbst zum *Gegenstand* der Forschung zu machen. Hierin kommt die Erkenntnis zum Ausdruck, dass „der Prozess der Ethnisierung … also nicht bei den Migrant(inn)en statt[findet], sondern in der Gesellschaft" (Nohl 2001: 17). In diesem Zusammenhang haben sich einzelne Forschungsarbeiten entwickelt, die Praxen der Ethnisierung/Kulturalsierung in den Mittelpunkt ihres migrationsforscherischen Interesses stellen und einerseits nach den (biographischen) Konsequenzen dieser Ver-Anderungs-Prozesse fragen (vgl. frühe Ansätze: z.B. Hoffmann 1990, elaboriert: z.B. Gutiérrez Rodriguez 1999a, Weber 2003b, Mecheril 2003) andererseits die Nutzung von ethnischen u.a. Kategorien in öffentlichen Diskursen oder Institutionen beleuchten (vgl. z.B. Jäger 1991, Höhne et al. 2005, Gomolla 2009). Als grundsätzliche Funktion kritischer Migrationsforschung lässt sich vor diesem Hintergrund also angeben, hinsichtlich des Themenfeldes Migration nicht einfach „die

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

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

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

Neuere Migrationsforschung mit Bildungsbezug

Für die explizit erziehungswissenschaftlichen Studien, die ich hier unter der Überschrift neuere Migrationsforschung mit Bildungsbezug diskutieren möchte, sind vor dem Hintergrund der bisherigen Diskussion mindestens drei Gemeinsamkeiten festzuhalten: Sie verbinden subjektorientierte Forschung mit einer Strukturperspektive und thematisieren insbesondere die Lebenssituation im Einwanderungsland. Auch verstehen sie sich in dem eben konturierten Sinn als kritisch, dekonstruktiv oder reflexiv orientiert, als sie dominante Setzungen im Denken über jugendliche[32] „MigrantInnen" und Migration nicht schlicht übernehmen, sondern eher problematisieren und neue Beschreibungen oder Theoreme ins Forschungsfeld einbringen. Unterscheiden möchte ich sie aber im Hinblick auf ihre thematische Schwerpunktsetzung, die sich einerseits stärker dem Raum Schule als Lebens- und Sozialisationsraum verpflichtet (1. Arbeiten zu Bildungserfolg und Bildungsbiographie), andererseits stärker auf Alltagserfahrungen in ihrer Bedeutung für die individuelle Persönlichkeitsentwicklung abhebt (2. Arbeiten zu Identitätsbildung und Mehrfach-

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

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

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

Arbeiten zu Bildungserfolg und Bildungsbiographien

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

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

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

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

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Mit Hilfe von Interviews mit bildungerfolgreichen allochthonen Schülerinnen der gymnasialen Oberstufe, ihren jeweiligen Lehrkräften und Schulleitungen werden die Perspektiven der Beteiligten erhoben und gewissermaßen gegeneinander gelesen.[35] Das Hinzuziehen umfangreicher Beobachtungen von Interaktionssituationen in einzelnen Klassen[36] im Zusammenspiel mit den Interviews dient schließlich dazu, „das Wechselspiel im Klassenzimmer von herkunfts- und geschlechtsbezogenen Selbst- und Fremdzuschreibungen zwischen LehrerInnen und allochthonen SchülerInnen zu rekonstruieren" (Weber 2005: 71).

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

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

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

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

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

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

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

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

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

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

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

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

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

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

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

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

Arbeiten zu Identitätsbildung und (Mehrfach-)Zugehörigkeit

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

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

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

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

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

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

Aufgrund dieser ausgearbeiteten und aufgeladenen Begrifflichkeiten, ist es sicherlich hilfreich, sie nacheinander zu erläutern, auch wenn sie aufeinander verweisen: Konkrete „Zugehörigkeitserfahrungen", die sowohl positiv als auch negativ ausfallen können (vgl. Mecheril 2003: 130), werden auf der Basis von zwei Interviewanalysen, als Modellierungen[41], anhand der Modelle „Rava" und „Ayse" vor-

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

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

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

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

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

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

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

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

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

Vor dem Hintergrund dieser Dimensionen idealtypischer fragloser Zugehörigkeit zeigen die Zugehörigkeitsverständnisse der Modelle Rava und Ayse bereits an, was demgegenüber „prekäre Zugehörigkeit“ kennzeichnet: Für das natio-ethno-kulturelle Selbstverständnis von Rava ist eine gleichsam doppelte Zugehörigkeit kennzeichnend, die als „Bistabiltät“ beschrieben wird, weil „Ravas Zugehörigkeit … eine Verhältnissetzung [ist], die aus zwei je stabilen Verhältnissen besteht“ (Mecheril 2003: 261). Demgegenüber ist Ayses natio-ethno-kulturelles Selbstverständnis zwar ebenfalls doppelter Gestalt, nämlich „halb-halb“ (Mecheril 2003: 276), weil es „von zwei Zugehörigkeitskontexten beeinflusst, zugleich aber auch doppelt unvollkommen“ (ebd.) ist. Wo im Modell Rava „Mehrfachzugehörigkeit“ eher als doppeldeutige, voluntaristische Option erscheint, zeigt sie sich im Modell Ayse eher als erlebte Belastung und Einschränkung. Die Zugehörigkeitsverständnisse halb-halb und bistabil werden deshalb als erfahrungsbasierte Muster zu verstehen gegeben, in denen partikulare (positive und negative) Zugehörigkeitserfahrungen[42] gebündelt werden. Zugehörigkeitsverständnisse sind also durch Erfahrungen strukturiert, strukturieren als „Selektions- und Konstruktionsschemata“ (Mecheril 2003: 132) aber auch weitere Erfahrungen.

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

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

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

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

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

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

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

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

Die Untersuchung zeigt damit vor allem, dass und wie sich die Wahrnehmung von ‚Anderen Deutschen‘ mit einer fehlenden Anerkennung ihnen gegenüber als fraglos Zugehörige verschränkt, die ihren prekären Zugehörigkeitsstatus gerade konstituiert. Mit der starken empirischen und theoretischen *Relationierung von Zugehörigkeit und Kontext* gelingt es aber, dafür weniger konkrete Akteure – wie bei Weber z.B. einzelne Lehrkräfte – gewissermaßen in Haftung zu nehmen, als vielmehr eine gleichsam in, an und hinter den sozialen Akteuren wirksame Zugehörigkeitsordnung. Gleichzeitig wird die Rede darüber bisweilen so abstrakt geführt, dass ohne Rekurs auf die empirischen Modellierungen die beschriebenen Verhältnisse kaum mehr (be-)greifbar erscheinen. Mit dem gleichfalls relationierten Verständnis von Zugehörigkeit als einem Kontinuum, das eine binäre Logik von Inklusion/Exklusion gerade überschreitet, werden insbesondere Teilausschlüsse (und Teilinklusionen) und der daraus resultierende Zwischenstatus von Mehrfachzugehörigen thematisierbar – was gleichsam implizit auf die Exaltiertheit von auf Eindeutigkeit angelegten Integrationsanforderungen verweist (vgl. auch Geisen 2007: 40f.). Allerdings fällt auf, dass das in den Analysen zum Ausdruck gebrachte Verständnis von machtvoller Subjektkonstitution, von Subjektivierung in einer vorherrschenden Zugehörigkeitsordnung selbst theoretisch eher vage bestimmt wird, insofern die Untersuchung ein theoretisch ausgearbeitetes Verständnis von Subjektivierung eher schuldig bleibt. Ein Bildungsverständnis ist dieser Arbeit lediglich in einem sehr allgemeinen Sinn unterlegt, insofern sie den Vorgang der Subjektivierung auch als Subjektbildung[44] im Sinne eines Werdens als ‚andere‘ Subjekte im Rahmen von Differenz- und Dominanzverhältnissen versteht – wobei dieses Wer-

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

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

den aber nicht explizit in seiner biographischen Prozesshaftigkeit rekonstruiert wird.

Erste Konsequenzen für Migrationsforschung mit Bildungsbezug

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

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

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

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

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

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

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

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

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

BILDUNGSTHEORIE UND EMPIRISCHE BILDUNGSFORSCHUNG MIT MIGRATIONSBEZUG

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

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

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

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

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

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

Zur Spezifität bildungstheoretischen Denkens

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

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

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

Zur Funktion bildungstheoretischen Denkens

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

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

a.) Zur kritischen Funktion des Bildungsbegriffes

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

b.) Zur Orientierungsfunktion des Bildungsbegriffes

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

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

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

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

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

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

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

Zur Systematik bildungstheoretischen Denkens

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

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

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

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

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

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

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

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

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

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

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

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

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

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

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

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

Zur Konzeption bildender „Fremdheit“

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

---

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

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

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

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

Bildung als Transformation der Figuren von Welt- und Selbstverhältnissen

Dieser vereinfachten Darstellung folgend, liegt es nahe, Bildungsprozesse als Ergebnis einer spezifischen Bezugnahme des Subjekts auf die Welt zu verstehen. Kokemohr insistiert nun aber gerade darauf – und schließt damit direkt an Humboldts sprachtheoretische Überlegungen[51] an –, dass die beiden Entitäten, die ein solches Bildungsverständnis voraussetzt, nämlich „Welt“ und „Subjekt“, nicht schlicht vorliegen, sondern lediglich in „symbolisch-imaginären und sozial vermittelten Figurationen“ (Kokemohr 2007: 16) gegeben seien. Insofern bestimmt Kokemohr „Bildungsprozesse als *textuelle Entwürfe* neuer Welt- und Selbstverhältnisse“ (Kokemohr 2003: 38, Hervorh. NR). Das verweist darauf, dass in Kokemohrs Perspektive letztlich nur über das System der Sprache und die konkreten *Figurationen,* die diese annimmt, Sinn und Weltbezüge vermittelt werden können.

Damit akzentuiert er seinen sprachtheoretischen Zugang zu Bildungsprozessen[52], der in seiner umfassenden Bestimmung von Bildung als „radikale Veränderung der Kategorien von Welt- und Selbstverhältnissen“ (Kokemohr 2003: 31) ihren Ausdruck findet. Diese Fassung des Bildungsbegriffes, die der von Winfried Marotzki unmittelbar nahe steht, entwirft Bildung als höherstufigen Lernprozess (vgl. Marotzki 1990: 32ff., Kokemohr 2003: 29ff., auch Kokemohr 2007: 15f.). Marotzki spricht im Anschluss an Bateson davon, dass in diesen Prozessen nicht lediglich neue Informationen verarbeitet werden, sondern sich die „Interpunktionsprinzipien der Erfahrung“ (Marotzki 1990: 123) selbst ändern.[53] Stärker als Marotzki gibt Kokemohr Bildung dabei aber als „rhetorischen Prozess“ (Kokemohr 2007: 15) zu verstehen, in dem die gegebenen oder bestehenden Kategorien oder Figuren, also

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

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

53 Vgl. ausführlich auch Bateson 1985: 379ff.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

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

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

„Fremdheit“ oder der Anlass für Bildungsprozesse

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

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

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

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

Zur Problematik bildender „Fremdheit"

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

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

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

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

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

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen lässt sich die Thematisierung von Fremdheit als Bildungsherausforderung offenbar kaum gegenüber der Gefahr einer kulturalisierenden Verkürzung des Bildungsgedankens absichern, die bereits bei Humboldt angelegt war (vgl. Stojanov 2006: 30, differenzierter Koller 2005a: 82). Tatsächlich ist es für mich schwer verständlich, warum ein Argument, das auf die Unzugänglichkeit anderer Ordnungen, die Unverfüglichkeit des menschlichen Gegenüber und Momente der Unbestimmtheit als Anlass für Bildungsprozesse[56] zu verweisen sucht, sich nicht auch mit Hilfe des philosophisch wie bildungstheoretisch ähnlich weit gefassten und etablierten Begriffs des „Anderen“ begründen ließe – außer es wird explizit auf die problematische *Bedrohungskomponente* in der Rede vom „Fremden“ Wert gelegt.[57]

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

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

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

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

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

Im Anschluss an Benner ließe sich zunächst zwischen *personaler Fremdheit* (zwischen Ich und Du) und *sachlicher Fremdheit* (zwischen Ich und Welt) unterscheiden. Eigentlich ging es Kokemohr um letztere, also um das, was sich nicht in die eigene Ordnung fügt. Mit Bezug auf „kameruner“ oder „deutsche“ Sprechende wird aber gleichzeitig in der empirischen Konkretisierung eine Dimension personaler Fremdheit als relevant eingeführt, die sich im Anschluss an Jürgen Straub nicht nur als „radikale Differenz“ (Straub 2007: 122) – also als Hinweis auf die Unverfüglichkeit des „Anderen“ im Sinne Levinas‘[58] – verstehen lassen muss, sondern zudem als „relationale Differenz“ (a.a.O.: 121), also kulturspezifische Differenz thematisiert wird. Die Problematik des Kokemohrschen Ansatzes von Fremdheit als Bildungsherausforderung kulminiert damit in der Polyvalenz von „Fremdheit“, in der sich kulturalisierende Kurzschlüsse in der Rede von „Fremdheit“ als Bildungsanlass gleichsam aufdrängen, weil empirisch „interkulturelle Kontaktsituationen“ einen paradigmatischen Stellenwert für diese Idee „bildender Fremdheit“ erhalten.[59]

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

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

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

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

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

Zur Konzeption bildender Pluralität

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

Im Hinblick auf die Problemlagen (a), schließt Koller sich der Gegenwartsdiagnose Lyotards in *Das Postmoderne Wissen* (1986, orig. 1979) und dessen Ausformulierung in *Der Widerstreit* (1989, orig. 1983) an, die zunächst von einer grundsätzlichen Legitimationskrise von Diskursen unter postmodernen Bedingungen ausgeht. Nach dem Ende der „großen Erzählungen“, zu denen Lyotard die aufklärererische „Erzählung der Emanzipation“ ebenso zählt, wie die „Spekulative Erzählung“ des deutschen Idealismus (Lyotard, Engelmann 1986: 112), stünde in der Postmoderne[60] kein übergeordneter Standpunkt mehr zur Verfügung, der in der Lage sei, die Heterogenität der Sprachspiele und Diskursarten in einen Konsens zu überführen. Mit dem Konzept vom „Widerstreit“ wird diese Vorstellung verallgemeinert: Als Konflikt zwischen zwei Diskursarten[61], der sich prinzipiell nicht

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

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

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

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

Bildung als Aufgabe dem Widerstreit gerecht zu werden

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

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

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

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

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

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

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

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

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

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

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

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

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

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

Zur Problematik bildender Pluralität

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

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

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

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

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

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

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

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

Erste Konsequenzen für empirische Bildungsforschung mit Migrationsbezug

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

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

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

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Theoretische Grundlagen

Die dreischrittige Annäherung an das Forschungsfeld Migration und Bildung hatte zunächst verdeutlicht, dass im Bildungsbenachteiligungsdiskurs ein mindestens unvollständiges, sogar problematisches Bild von der Lebenssituation Jugendlicher unter (Post-)Migrationsbedingungen gezeichnet wird, wo dieser dazu neigt, den Migrationsanderen schlicht selbst die Verantwortung für ihre bildungsbezogene Schlechterstellung anzulasten. Im Rekurs auf qualitative Forschungsarbeiten, die aus migrationswissenschaftlicher Perspektive auf Bildungsphänomene oder aus bildungstheoretischer Perspektive auf Migrationsphänomene blicken, erweist sich als zentrale Frage für weitere Forschung dagegen vielmehr als klärungsbedürftig, wie und inwieweit diese Jugendlichen eigentlich zu ‚(fremden) Anderen' werden, also wie sie als migrationsandere Subjekte konstituiert werden und welche Konsequenzen dies hat. In der bildungstheoretisch inspirierten Forschung hatte sich gerade eine gewisse Vernachlässigung der Machtkomponente solcher Subjektkonstitutionsprozesse gezeigt, die mit einer Vernachlässigung des Subjektivierungsbegriffes korrespondiert, der eher als Gegenbegriff zu Bildung verstanden wird. Aus migrationswissenschaftlicher Perspektive wurden solche Subjektivierungsvorgänge eher als bedeutsam ausgewiesen, während das (bildungstheoretische) Potential, das im Umgang mit Zuschreibungs- und Differenzerfahrungen zum Tragen kommen kann, hier weniger entfaltet wird. Das Anliegen dieser Arbeit ist es also, beide Perspektiven so miteinander zu verbinden, dass die in der Verschränkung sichtbaren Leerstellen beider Perspektiven eine Anreicherung erfahren.

Zu diesem Zweck ist es für die weitere Rahmung dieser Arbeit wichtig, ein angemessenes Verständnis vom Subjekt und seinen Konstitutionsprozessen, von damit zusammenhängenden Bildungsprozessen sowie von dem zu erhalten, was im Rahmen solcher Subjektkonstitutionsprozessen als Diskriminierung wirksam werden kann. Dem liegt die, auf der Basis des bisherigen Forschungsstandes gewonnene, Einsicht zugrunde, dass die Schwierigkeit anerkennbare Subjektpositionen hervorzubringen und die Diskriminierbarkeit als ‚Andere' durchaus als Spezifik der Lebenssituation migrationsanderer Jugendlicher verstanden und untersucht werden

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

kann. Indem die zentralen theoretischen Begriffe Subjektivierung (1.), Bildung (2.) und Diskriminierung (3.) für diese Arbeit geklärt werden, wird also die Spezifik der Lebenssituation migrationsanderer Jugendlicher theoretisch umkreist, um schließlich die Frage danach stellen zu können, wie die Jugendlichen sich in eine hegemoniale Differenzordnung einschreiben und eingeschrieben finden sowie inwiefern diese Vorgänge bildungsrelevant sind (4.). Um ein für diese Arbeit leitendes Verständnis von Subjektkonstitutionsprozessen herauszuarbeiten, lese ich Judith Butler explizit als Subjekt- und weniger als Gender-Theoretikerin. Ihre Vorstellungen von der Subjektkonstitution bilden insofern auch den Ausgangspunkt und das theoretische Zentrum dieser Arbeit, wobei diese Vorstellungen später bildungstheoretisch ausgedeutet und diskriminierungstheoretisch angereichert werden.

SUBJEKTIVIERUNG BEI BUTLER: SUBJEKTBILDUNG IN EXISTENZVERLEIHENDER UNTERWERFUNG

Eine Auseinandersetzung mit Butlers Subjektverständnis fordert dazu heraus, das Paradigma vom ‚souveränen Subjekt' als voluntaristisch handelndem zu verabschieden. Butlers – in diesem Punkt stark an Foucaults machtanalytische Gedanken angelehnte – diskurstheoretische Perspektive ist vielmehr um ein Subjekt zentriert, dessen Handlungsmacht sich überhaupt nur innerhalb eines Rahmens artikulieren kann, der gleichermaßen die Beschränkung und Möglichkeit des Subjekts bildet. Butler nötigt uns dazu, eine paradoxale Denkfigur nachzuvollziehen, in der die Subjektkonstitution nur als gleichzeitige Unterwerfung und Erzeugung im Diskurs gedacht werden kann.

In der hier folgenden Ausformulierung dieses Subjektverständnisses wird es notwendig, die Verknüpfung von drei theoretischen Strängen in Butlers Werk zu rekonstruieren, die für ihre Argumentationen zentral sind: Einen Strang, der um Phänomene der Unterwerfung und Macht kreist, für den sie sich wesentlich auf die Positionen von Althusser und Foucault stützt (1.). Des weiteren einen Strang, der Performativität in die Möglichkeit von machtvoller Handlungsfähigkeit übersetzt und sich zentral auf die Positionen von Austin und Derrida bezieht (2.). Und schließlich einen Strang, der sich Phänomen der Psyche zuwendet, wofür vor allem auf die Positionen von Freud und Lacan rekurriert wird. Im Unterschied zu den ersten beiden Strängen, denen jeweils eigene Kapitel gewidmet werden, findet sich der letzte Strang über die Kapitel verteilt eingewoben. Angesichts meines Interesses an der Bedeutung von Zuschreibungen für die Selbstbeschreibungen von jungen Männern möchte ich im Anschluss an Butler gerade die Begrenzungen und Möglichkeiten für solche Selbstbeschreibungen näher bestimmen. Für diese Frage erscheinen vor allem die ersten beiden Stränge wichtig, weshalb sie schwerpunktmäßig behandelt werden, wobei der erste eher die Begrenzungen akzentuiert, der zweite eher die

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Möglichkeiten. Der dritte Strang findet sich dort wieder, wo er für die Fragen nach den Grenzen und Möglichkeiten von Selbstbeschreibungen relevant wird, wird also weniger grundlegend eingeführt.

In den nachfolgenden zwei Kapiteln werden dementsprechend die theoretischen Anleihen Butlers an die genannten Autoren rekonstruiert, wobei neben wichtigen Kritikpunkten vor allem die Anschlüsse oder Aneignungen für Butlers eigene Theoriebildung hervorgehoben werden.[1] Auch wenn die einzelnen Stränge im Werk Butlers aufeinander bezogen werden und sich ineinander verschlingen, bildet für meine Arbeit die Idee der „Anrufung" (und ihr psychisches Pendant „Identifizierung") den Ausgang- und zentralen Bezugspunkt der Rekonstruktion, weil sich über diesen Begriff der von Butler beschriebene Subjektkonstitutionsprozess in einer Weise konkretisieren lässt, durch den aus meiner Sicht die empirische Anschlussfähigkeit der hier entfalteten Überlegungen eröffnet ist.

Als schwierig erweist sich an diesem sukzessiven Vorgehen und der analytischen Trennung der Stränge vor allem, dass diese sich in den Begriffen Butlers bzw. in ihren Begriffsprägungen eher verknüpft finden, weshalb sich in der Entfaltung und Erläuterung einzelner Begriffe bisweilen Vorgriffe oder Leerstellen ergeben. Auch könnte der Eindruck entstehen, es gehe lediglich im ersten Strang um Macht und diese sei ausschließlich restriktiv gefasst: Aber bereits im Vorgang der Subjektivierung als Hervorbringung und Unterwerfung des Subjekts erweist sich Macht als formativ *und* restriktiv *zugleich*. Und auch im zweiten Strang geht es weiterhin um produktive Machtformen, hier eher in einer verzeitlichten Perspektive, die *sowohl* die machtvolle Verfestigung *als auch* die machtvolle Ausbeutung von restriktiven Normen zu denken erlaubt. Die analytische Trennung dient vor allem dazu, sich nacheinander die zentralen Begriffe und Vorstellungen erarbeiten zu können, die oft in paradoxaler Form aufeinander verwiesen und ineinander verschränkt sind. Zunächst möchte ich klären, wie Butler den Vorgang der Subjektivierung entwirft und der Funktion von Anrufungen in diesem Vorgang nachgehen, wobei stärker die Begrenzungen für Selbstbeschreibungen akzentuiert werden.

1 Weil Butler ihre Begriffe selbst gerade nicht systematisch entwickelt oder gar klar definiert – was auch ihrem theoretisch-politischen Projekt widerspräche, Begriffe gegenüber Formen der „Fehlaneignung" grundsätzlich offen zu halten und sie weitestgehend nicht zu fixieren oder still zu stellen – bezieht sich diese Rekonstruktion nicht allein auf Butlers eigene Texte. Gerade weil sie Begriffe von verschiedenen Autoren entlehnt und deren Bedeutung im Rahmen ihrer eigenen Argumentationen verschiebt, erweisen sich aus meiner Sicht Rückbezüge auf die Primärtheorien als notwendig, weil Butlers Umgang mit ihnen in der Regel höchst voraussetzungsvoll ist.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Macht: Subjektivierung als Hervorbringung und Unterwerfung des Subjekts

„Wenn die Begriffe, in denen ‚Existenz' formuliert, erhalten oder entzogen wird, dem aktiven und produktiven Vokabular der Macht zugehören, dann bedeutet das Beharren im eigenen Sein, dass man von Anfang an gesellschaftlichen Bedingungen überantwortet ist, die niemals ganz die eigenen sind. Das Streben nach Beharren im eigenen Sein erfordert die Unterwerfung unter eine Welt von anderen, eine Welt die von Grund auf nicht unsere eigene ist" (Butler 2001a: 32).

Butler geht im Anschluss an Althusser und Foucault davon aus, dass Subjekte gewissermaßen in ihre (soziale) Existenz gerufen werden. Sie sind damit nicht nur als genuin in Sozialität eingebundene, als gesellschaftlichen Bedingungen überantwortete Subjekte bestimmt, sondern in dieser machtbezogenen Perspektive *verdanken sie ihre subjektive Existenz gerade der produktiven Macht von Diskursen, denen das Subjekt dabei notwendig unterworfen ist*. In einer langsamen Umkreisung von Butlers Begriff der „*subjection*" (dt. „Subjektivation"), der auf dem Foucaultschen Verständnis von „*assujetissement*" (dt. „Subjektivierung/Unterwerfung") aufruht, soll eine erste Annäherung an den restriktiv-formativen Teil dieses Subjektverständnisses gelingen, dessen Fixpunkt und Konkretisierung Althussers Modell der Anrufung bildet. Dazu wird als Rahmen Foucaults Diskurs- und Machtverständnis umrissen und mit dem Modell der Anrufung zusammengedacht, um schließlich die Überschüsse, die Butler im Kontrast zu Althusser und in Erweiterung von Foucault markieren kann, zu entdecken.

Die zentrale Grundannahme für die nachfolgend zu entfaltenden Idee einer Subjektkonstitution im Anschluss an Butler ist, diese Konstitution als (per)formativ und prozesshaft zu charakterisieren: Im Zentrum und in Frage steht das *Werden* des Subjekts, das in der hier angebotenen Lesart von Butler immer nur als ein *Zum-Subjekt(-Gemacht)-Werden des Subjekts* verstanden werden kann – worin die Paradoxalität und Ungleichzeitigkeit der gesamten Argumentation bereits deutlich wird.[2] Die Existenz des Subjekts selbst, dessen wovon wir gewohnt sind als „Subjekt" zu sprechen, ist in der nachfolgend diskutierten Perspektive an ihm *vorgängige Diskurse* gebunden, wobei Butler – mit Foucault – gerade interessiert, wie sich in kontinuierlichen Prozessen der Unterwerfung insbesondere des Körpers dessen

2 Von einem Subjekt zu sprechen und dessen Konstitution als gesellschaftlich gerahmtes Werden nachzuzeichnen, ist deshalb so paradox, weil das Subjekt in diesem Sprechen immer schon vorausgesetzt und gesetzt wird. So sagt Butler: „Man kann sich paradoxer Weise gar nicht auf Individuen oder ihr Werden beziehen, ohne sich zuvor schon auf ihren Subjektstatus zu beziehen. Die Geschichte der Subjektivation ist notwendig zirkulär und setzt ebendas Subjekt schon voraus, das sie erst erklären will" (Butler 2001a: 16).

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

materielle Konstitution zum Subjekt vollzieht (vgl. Butler 2006: 127, auch Butler 1997: 22ff.). Aber wie wirken Diskurse subjektkonstitutiv?

Diskurse sind im Verständnis von Butler und Foucault gerade nicht als bloße Zeichensysteme mit Repräsentationsfunktion zu verstehen, in denen die Dinge schlicht mit einer Bezeichnung und Bedeutung versehen werden. Bereits in der *Archäologie des Wissens* (1988, orig. 1969) verdeutlicht Foucault, dass in Diskursen das Sprechen beständig mehr oder minder bestimmbare Form(en) an- und Plätze einnimmt, dass „die Diskurse … nicht, wie man vielleicht erwarten könnte, eine reine und einfache Verschränkung der Dinge mit den Wörtern sind" (Foucault 1988: 74). Wenn Foucault davon spricht, dass Diskurse die „Beherrschung von Gegenständen" (ebd.) regeln, dann werden sie aus seiner Sicht unmittelbar praktisch – oder im Sinne Butlers materialisierend – wirksam. Deshalb schlägt Foucault vor, „nicht … die Diskurse als Gesamtheit von Zeichen …, sondern als *Praktiken* zu behandeln, die systematisch die Gegenstände *erzeugen*, von denen sie sprechen" (ebd., Hervorh. NR). Als Praktik verstanden stellt der Diskurs also gerade ein produktives Beziehungsverhältnis zwischen den Dingen und den Worten her, während er vorgibt, lediglich *über* erstere zu sprechen. Im Diskurs werden bestimmte Aussagen oder in Aussagen bestimmte Zeichen also mit bestimmten Phänomenen in einer Weise verknüpft, die diese Phänomene erst in der diskursiv nahegelegten Weise herstellen.

Daran knüpft sich Foucaults Hinweis in der *Archäologie*, dass Diskurse zwar Zeichen nutzen, sie aber gleichermaßen auch ausbeuten, weil die Zeichen benutzt werden, um Ordnung zu stiften, Grenzen des Sagbaren zu errichten und Objekte des Wissens hervorzubringen. In diesem Sinne betrachtet Foucault Diskurse als produktive Praktiken und insofern auch als unmittelbar relevant für „Subjekte" bzw. „Subjektivität": Für Foucault stellen Diskurse „eher ein Feld von Regelmäßigkeiten für verschiedene Positionen der Subjektivität" (Foucault 1988: 82) dar – womit er eine gängige Logik gewissermaßen auf den Kopf stellt, denn im Zentrum steht nun nicht länger das transzendentale Subjekt, an das der Diskurs zurück gebunden ist, sondern vielmehr zeigt sich das Subjekt an den Diskurs zurück gebunden. Insofern lässt sich festhalten, dass Foucault bereits in der *Archäologie* – in radikaler Wendung gegen die Bewusstseinsphilosophie – *Diskurse als (regulative) Rahmungen für verschiedene Subjektpositionen* entwirft.

Erst durch die Hereinnahme der Machtanalytik in *Überwachen und Strafen* (1994b, orig. 1976) gelingt Foucault allerdings die Ausarbeitung vom Doppelcharakter der Subjektbildung als gleichzeitige Subjektivierung und Unterwerfung („*assujettissement*"): Foucault rekonstruiert die historische Formierung einer „Disziplinargesellschaft", in der gewaltsam-repressive Machtformen zugunsten von verfeinerten und kalkulierten Technologien der Unterwerfung/Subjektivierung in Form von Disziplinen zurücktreten (vgl. Foucault 1994b: 279ff.). Vor dem Hintergrund dieser historischen Verschiebung verabschiedet Foucault für die Moderne zuneh-

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

mend eine Vorstellung von Macht, die als (r)eine Form der Beherrschung repressiv auf das Subjekt einwirkt und einen Souverän als machtausübende Instanz voraus setzt. Foucault verdeutlicht in seiner Analyse gerade, dass dem Wirken der Macht, ihrer Materialität auf der Ebene der *Mikropraktiken* nachgegangen werden muss, die den gesamten „Gesellschaftskörper" und auch die Subjekte kleinteilig durchdringen.

Damit eröffnet er eine Perspektive, in der Macht sich als gleichermaßen diffus wie allgegenwärtig verstehen lassen muss, weil Macht sich maßgeblich als „Normalisierungsmacht" aktualisiert und insofern als historischer Ausbau eines die Individuen erfassenden Macht-Wissen-Komplexes rekonstruieren lässt (vgl. Foucault 1994b: 383).[3] In diesem Sinne kann Foucault sagen, es seien machtvolle Diskurse bzw. Praktiken, die das (moderne) Subjekt überhaupt erst konstituieren, es verdanke sich einer „Normalisierungsmacht", im Rahmen derer das Subjekt selbst immer auch das „Prinzip seiner eigenen Unterwerfung" (Foucault 1994b: 260) darstellt. Folgt man dieser foucaultschen Analyse, so ist das Subjekt notwendig komplizenhaft mit der Macht verstrickt, die ihm eine Existenz und letztlich auch Handlungsfähigkeit verleiht; d.h. das Subjekt akzeptiert und verinnerlicht Machtformen nicht einfach, eher reguliert es sich im Sinne der Macht, es partizipiert an ihr und ist in grundlegender Weise von ihr abhängig.

An eben dieses Verständnis von *assujettissement*, von gleichzeitiger Subjektwerdung als Unterwerfung, in der für Foucault der Häftling, der Schüler oder der

3 Das Panopticon dient Foucault als Beispiel für die Wirksamkeit und das Funktionieren der von ihm identifizierten Disziplinartechnologien. Als architektonischer Entwurf eines idealen Gefängnisgebäudes wird das Panopticon für Foucault zum „verallgemeinerungfähigen Funktionsmodell … das die Beziehungen der Macht zum Alltagsleben der Menschen definiert" (Foucault 1994b: 263). Das Panopticon dient als Schema, das es zu verstehen erlaubt, wie es gelingt, die Macht im gesamten „Gesellschaftskörper" auszubreiten und gleichzeitig dessen Produktivität zu steigern – es ist gewissermaßen ein Modell der effizienten Machttechnologie. Diese Technologie funktioniert aufgrund dessen, was Foucault als Trennung von Sehen und Gesehen-Werden beschreibt: Im Zentrum der kreisförmigen Anlage steht ein zentraler Wächterturm, von dem aus jede einzelne Zelle einsehbar ist, ohne dass dieses Zentrum selbst einsehbar wäre. Das Panopitcon steht für die „Schaffung eines bewussten und permanenten Sichtbarkeitszustandes beim Gefangenen, der das automatische Funktionieren der Macht sicherstellt" (Foucault 1994b: 258), sagt Foucault. Es ist die ideale Kombination aus weitgehender Zwanglosigkeit und Effizienz, die dieses Sichtbarkeitsregime funktionieren lässt und gerade deshalb dringt sie so geflissentlich in das Individuum ein: „Derjenige, welcher der Sichtbarkeit unterworfen ist und dies weiß, übernimmt die Zwangsmittel der Macht und spielt sie gegen sich selber aus; er internalisiert das Machtverhältnis, in welchem er gleichzeitig beide Rollen spielt; er wird zum Prinzip seiner eigenen Unterwerfung" (Foucault 1994b: 260).

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Arbeiter selbst zum „Prinzip seiner eigenen Unterwerfung“ (ebd.) wird, schließt Butler mit ihrem Subjektverständnis an. In der deutschen Übersetzung von *Psyche der Macht* (2001) wird dafür der Neologismus[4] „Subjektivation“ eingeführt, den sie folgendermaßen bestimmt:

„Subjektivation besteht eben in dieser grundlegenden Abhängigkeit von einem Diskurs, den wir uns nicht ausgesucht haben, der jedoch paradoxerweise erst unsere Handlungsfähigkeit ermöglicht und erhält. „Subjektivation“ bezeichnet den Prozess des Unterworfenwerdens durch Macht und zugleich den Prozess der Subjektwerdung“ (Butler 2001a: 8).

Butler verdeutlicht hier, dass Subjektivation eine paradoxe Machtwirkung entfaltet: Subjektivation bezeichnet in Butlers Perspektive die Gleichzeitigkeit der Ermöglichung und Restriktion des Subjekts im Rahmen von Diskursen. Insofern kann Subjektivation als normierende und formierende Bildung eines Subjekts in radikaler Abhängigkeit von einem Diskurs verstanden werden, der immer schon festlegt, unter welchen Umständen etwas überhaupt zum „Subjekt“ werden kann und darf. Butlers Subjekt ist insofern immer ein „Subjekt *der* Macht (wobei der Genitiv sowohl das ‚Zugehören‘ zur Macht wie die ‚Ausübung‘ der Macht bezeichnet)“ (Butler 2001a: 18).

Butlers Subjektivierungsverständnis greift nicht nur auf Foucaults Verständnis von der diskursiven Erzeugung des Subjekts mittels Praktiken und (Selbst-) Technologien zurück, sondern versucht auch seine Frage nach der Hervorbringung des Subjekts in Machtverhältnissen weiter zu konkretisieren, u.a. indem sie es in Verbindung zu Althussers Modell der Anrufung setzt. So bedient sich Butler Althussers Modell der Anrufung als eine Art Beispiel dafür, wie Diskurse aus ihrer Sicht die Materialisierung von Subjekten zu regulieren erlauben, also wie im Rahmen von Diskursen Subjekte erzeugt und in ihre soziale Existenz hineingerufen werden.

Das Modell der Anrufung

„Die Ideologie ruft die Individuen als Subjekte an“ (Althusser 1977: 140).

Mit dem Modell der Anrufung skizziert Althusser in seinem Essay *Ideologie und ideologische Staatsapparate* (1977, orig. 1969) den Vorgang, in dem ein Individu-

4 Tatsächlich ist eigentlich nur die deutsche Übersetzung „Subjektivation“ ein Neologismus, bei Foucault findet sich der Begriff bereits vorher und auch Butler verwendet den zugrunde liegenden englischen Begriff „subjection“ im Anschluss an Foucault bereits seit Jahren (vgl. bspw. Butler 1993a: 198). Mit „subjection“ bezeichnete Butler bereits vorher den Prozess des Unterworfenseins durch Macht, der gleichzeitig derjenige der Subjektkonstitution ist. Auch bei Althusser findet sich bereits das Spiel mit der Doppeldeutigkeit des französischen Subjekt-Begriffs, der sowohl ein unterworfenes als auch freiheitliches Subjekt bezeichnen kann (vgl. Althusser 1977: 148).

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

um durch einen Ruf, eine Anrede oder Benennung als Subjekt konstituiert wird. Butler würdigt dieses Modell der Subjektbildung als eines, in welchem das Subjekt als Konsequenz aus der Sprache entsteht, dabei aber immer in deren Begriffen verbleibt (vgl. Butler 2001a: 101) – womit wohl ein zentraler Grund markiert ist, weshalb das Modell für diskurstheoretische Perspektiven unmittelbar anschlussfähig ist. So bildet Althussers Entwurf des Anrufungsprozesses ein zentrales Element für Butlers machtbezogene Analyse der Subjektbildung, mit dessen Hilfe sie theoretisch die Unterwerfung des Subjekts unter die symbolisch codierten Normen erfassen kann. Mit Butler ließe sich formulieren, dass die Anrufung von einem Gesetz spricht, zu dessen Vollzug sie das Subjekt auffordert, damit es soziale Existenz erlangen kann.

Bei Althusser, der den Begriff der interpellation, der Anrufung, als philosophischen Begriff prägte, umreißt *interpellation* den Vorgang, durch den ein Individuum mittels eines Rufes, einer Anrede oder Benennung als (Bürger-)Subjekt hergestellt wird. Diesen Vorgang kennzeichnet Althusser als wesentlichen Mechanismus der *Unterwerfung von Individuen als Subjekte im Rahmen einer (machtvollen) Ideologie*. Althusser betont dabei gerade die Funktion der Ideologie für die Reproduktion der Produktionsverhältnisse, indem er sie als imaginäres, sinnstiftendes Verhältnis versteht, das Menschen (notwendig) zu ihren Existenzbedingungen unterhalten (vgl. Althusser 1977: 135, 1968: 184). Ideologie ist deshalb für Althusser – im Unterschied zu Marx und Engels (vgl. Marx/Engels 2010) – nicht allein ein Element der geistigen Sphäre, sondern materialisiert sich in Praxen. D.h. die Ideologie wird im Handeln der Subjekte so wirksam, dass die gelebten Verhältnisse als materielles Produkt der Ideologie verstanden werden müsse, mit dessen Hilfe sich Machtverhältnisse stabilisierten.

Althusser hebt in seiner Argumentation also gerade die *materiellen* Effekte jeder Ideologie hervor, insofern Ideologie sich bis auf die Ebene dessen fortsetze, was wir heute Selbst- und Weltverhältnisse von Subjekten nennen, und schließlich in einem „entsprechenden Verhalten“ (Althusser 1977: 137) ihren materiellen Ausdruck finde. Für diese *Einsetzung* der Subjekte in die Ideologie nimmt der *Vorgang der Anrufung* einen zentralen Stellenwert ein, weil er Subjekte im Namen der Ideologie „*rekrutiert*“ (Althusser 1977: 142, Hervor. NR) und ihnen ihre Subjektposition zuweist. Wie sollen wir uns aber diesen Rekrutierungsvorgang vorstellen? Althusser schlägt vor, von einer Allegorie auszugehen (vgl. ebd.): Gewissermaßen als ‚Ur-Szene‘ der Anrufung bietet er die alltägliche Anrufung eines Passanten durch einen Polizisten an – womit Althusser die Nebenbedeutung von *interpellation* im Französischen ausbeutet, die im polizeilichen Kontext auch „vorübergehende Festnahme“ bedeuten kann (vgl. Althusser 1977: 153); die Anrufung verhaftet in gewisser Weise das Subjekt. Althusser geht davon aus, dass sich diese Szene auf der Straße abspielt, wo der Polizist im Rücken des Passanten „He, Sie da!“ ruft. Indem sich das Individuum umwendet und auf den Ruf reagiert – so Althussers zentrale

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

These – *wird es zum (Bürger-)Subjekt*, weil es anerkennt, dass genau sie oder er gemeint war und dem Ruf damit folgt.

Damit produziert die ideologische Operation der Anrufung gerade einen „elementaren ideologischen Effekt", der sich als Schaffung einer *unhintergehbaren Evidenz* charakterisieren lässt. Althusser sagt:

„[D]ie Kategorie des Subjekts [ist] eine primäre Evidenz (Evidenzen sind immer primär): Es ist klar, dass Sie und ich (freie, moralische usw.) Subjekte sind. Wie alle Evidenzen … ist auch die ‚Evidenz', dass Sie und ich Subjekte sind – und dass dies für uns nicht zum Problem wird – ein ideologischer Effekt und zwar *der elementare ideologische Effekt*" (Althusser 1977: 141, Hervorh. NR).

Für Althusser ist die Kategorie des Subjekts demzufolge die konstitutive Kategorie jeder Ideologie (vgl. auch Althusser 1977: 140), sie ist der Garant für das weitestgehend repressionsfreie „Funktionieren" der Subjekte im Sinne der (herrschenden) Ideologie. Die Anrufungsszene dient damit in erster Linie als Beleg für Althussers zentrale These, dass die Ideologie die Individuen als Subjekte anrufe. Allerdings verweist Althusser darauf, dass diese Szene nicht als kausal-temporales Erklärungsmodell der Subjektbildung missverstanden werden darf. Auch wenn die Rede von einer (ideologischen) Anrufung, die Individuen zu Subjekten transformiere, nahe legt, von einem, der Anrufung vorgängigen (unideologisches) Individuum auszugehen, so versteht Althusser ein solches Individuum ausdrücklich als Abstraktion (vgl. Althusser 1977: 144). Für Althusser *kann das Individuum nur in der Ideologie und durch sie hindurch praktisch werden und handeln*, was gleichbedeutend ist mit der Aussage, dass wir konkret „immer-schon Subjekte" (ebd.) sind.[5] Diese Position verdeutlicht Althusser, indem er das weitere Beispiel einer Anrufung bemüht, die buchstäblich bereits vor der Existenz des Subjekts wirksam ist und damit die Idee einer begründenden Anrufung präzisiert, die dem Subjekt notwendig vorausgeht: Im Rückgriff auf Freud verweist Althusser auf die „ideologischen Rituale" (Althus-

5 Butler nimmt dieses Problem als Problem jeder Narrativierbarkeit der Subjektbildung in der Auseinandersetzung mit Althusser wieder auf, wenn sie darauf hinweist, dass die Rede von der Subjektbildung ein Subjekt bereits voraussetze, das erst durch sie konstituiert wird: „In diesem Sinne ist die Szene mit dem Polizisten eine nachträgliche und verdoppelte, eine Szene, die eine Gründungsunterwerfung explizit macht, der gar keine solche Szene angemessen wäre. Wenn diese Unterordnung das Subjekt ins Leben ruft, dann ist die Erzählung dieser Unterordnung nur durch die Ausbeutung der Grammatik für ihre fiktionalen Effekte möglich. Die Narration, die die Entstehung des Subjekts darzulegen sucht, setzt das grammatische ‚Subjekt' schon vor der Darlegung seiner Genese voraus. Die begründende Unterwerfung jedoch, die sich noch nicht ins Subjekt aufgelöst hat, wäre dann genau die nicht narrativierbare Vorgeschichte des Subjekts, ein Paradox, mit dem schon die Narration der Subjektbildung in Frage gestellt wird" (Butler 2001a: 105f.).

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

ser 1977: 144), die mit der erwarteten Geburt eines Kindes einhergehen: Noch bevor das Kind geboren sei, sei seine Geburt ideologisch determiniert in dem Sinne, dass es wie Althusser konstatiert: „werden muss, was es bereits von vorne herein ist“ (ebd.): ein Stammhalter, ein Namensträger, ein unverwechselbares und einzigartiges Subjekt, ein sexuelles Subjekt (ein Junge oder Mädchen).[6]

In diesem Sinne erscheint die subjekt-konstituierende Wirkung der Ideologie und ihres Instruments, der Anrufung, bei Althusser weitgehend *total*. Für ihn gibt es kein Subjekt, das außerhalb der Ideologie positioniert sein könnte, vielmehr erweist sich gerade dieser Glaube an einen subjektiv/eigenen Standpunkt des „Außerhalb“ als Hinweis auf die ideologische Verstrickung des Subjekts (vgl. Althusser 1977: 143).[7] Vor diesem Hintergrund zieht Althusser die Ideologie mit ihrem Effekt, der Hervorbringung eines (notwendig ideologischen) Subjekts durch Anrufungen auf das engste zusammen, wenn er sagt:

„Die Existenz der Ideologie und die Anrufung der Individuen als Subjekte ist ein und dasselbe“ (Althusser 1977: 143).[8]

Die Ideologie ist aus Althussers Perspektive insofern wirksam und in diesem Sinne auch materiell, da sie „durch einen ganz bestimmten Vorgang, den wir *Anrufung* (*interpellation*) nennen, aus der Masse der Individuen Subjekte ‚rekrutiert‘ (sie rekrutiert sie alle) oder diese Individuen in Subjekte ‚transformiert‘ (sie transformiert sie alle)“ (Althusser 1977: 142, Hervorh. i. O.). Diese Ideologie, die das Subjekt

6 Die große Nähe zur „Urszene“ der Anrufung bei Butler, in der die Hebamme konstatiert: „Es ist ein Mädchen!“ ist hier sicherlich keinesfalls zufällig (vgl. Butler 1997: 29). Bereits bei Althusser gehört es zum unerbitterlichen Zwang einer „mehr oder weniger ‚pathologischen Struktur‘“ (Althusser 1977: 144), in der das Subjekt seinen Platz finden muss, sich als geschlechtliches Subjekt, als Junge oder Mädchen zu bestimmen.

7 Spätestens an diesem Argument wird verständlich, warum Ideologie bei Althusser nicht – klassisch marxistisch – als „falsches Bewusstsein“ (vgl. Marx 2010) betrachtet wird. Denn in seiner Perspektive, in der die Ideologie Subjekte erst hervorbringt, kann es kein Sprechen und Handeln dieser Subjekte ohne Bezug auf diese Ideologie geben. Ohne ein Sprechen oder Handeln „außerhalb“ der Ideologie ist es aber nicht länger sinnvoll, Ideologie als Summe von Ideen zu verstehen, die im marxistischen Verständnis als reine Ideenlehre der Verblendung konzipiert sind. Althusser entfaltet damit seine Annahme aus *Für Marx*, dass Ideologie nicht die Summe der imaginären Vorstellungen der Menschen von ihren Existenzbedingungen sei, sondern Ideologie vielmehr die Vorstellungen von ihrem Verhältnis zu diesen Existenzbedingungen umfasse, das notwendig imaginär sei (vgl. Althusser 1977: 135, auch Althusser 1968: 184).

8 Mit dieser Annahme ist bereits Foucaults Kritik an der zentralen Kategorie der Bewusstseinsphilosophie, dem „Subjekt“ elegant vorbereitet, auch wenn sie hier noch theoretisch abstrakt präsentiert wird.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

hervorbringt, leitet seine und ihre Handlungen und erhält in ihnen dann selbst materielle Existenz.

Woher speist sich aber diese unendlich scheinende Macht der Anrufung die Individuen als Subjekte zu rekrutieren; sie zu Subjekten zu formieren? Althusser gibt darauf zwei eher implizite Antworten: Erstens bestimmt er ein mit Autorität ausgestattetes „großes Subjekt" (Althusser 1977: 147) im Zentrum der Anrufungsszenerie, das eine Unterwerfung nahe legt und diese an ein Heilsversprechen für die Unterworfenen knüpft.[9] Zweitens vollzieht die Ideologie ihre Wirkungen innerhalb eines (Staats-)Apparates, der zwar vornehmlich wirksam wird, indem er mittels Routinen oder Ritualen Praxen orientiert und damit letztlich Handlungen strukturiert, aber gleichwohl von dem flankiert und abgestützt wird, was Althusser im Unterschied zum ideologischen Staatsapparat (der Anrufung) den repressiven Staatsapparat nennt (vgl. Althusser 1977: 123f.). Wenden wir uns zunächst dem ersten Punkt zu.

Althusser geht davon aus, dass das Erkennen und Erkanntwerden der Subjekte innerhalb der Ideologie selbst das Funktionieren der Ideologie gewährleiste und er zeichnet dieses Prinzip am Beispiel einer Anrufung der Subjekte durch die christlich-religiöse Ideologie nach (vgl. Althusser 1977: 146ff.):[10] Im Rahmen der religiösen Ideologie wird das Individuum angerufen und zum Subjekt gemacht, dessen Freiheit fortan darin besteht, dem Ruf, insbesondere den Geboten Gottes zu folgen. Die Erlangung ‚subjektiver Freiheit' erfordert folglich eine Unterwerfung unter diese Gebote, das Subjekt findet ‚sich' gewissermaßen im Angesicht Gottes. In der Anrufung durch die göttliche Stimme, in der Taufe, werde dem Individuum nahe gelegt – so argumentiert Althusser –, einen Namen anzunehmen, dem christlichen Heilsversprechen zu glauben und zu antworten: „Ja, ich bin es", d.h. die Anrufung

9 Hier ist möglicher Weise die Beeinflussung von Althussers Denken durch Lacan am deutlichsten ablesbar. Nicht nur formuliert er – wie wir bisher gesehen haben – die Idee einer Subjektkonstitution, die sich gerade als Eintritt in die symbolische Ordnung erweist, sondern vor allem in der „Spiegelstruktur der Ideologie" (Althusser 1977: 147), in dem Moment des Wiedererkennens der Subjekte untereinander und der Anerkennung der Unterwerfung unter ein übermächtiges Subjekt (in) der Sprache findet sich der große Andere von Lacan in verwandelter Weise ebenso wieder wie die Idee eines Erkennens seiner Selbst im Spiegel – hier repräsentiert durch die Anderen.

10 Gleichzeitig kennzeichnet Althusser dieses Prinzip als verallgemeinerbar, wenn er darauf hinweist, dass „sich der gleiche Beweisgang [wie er hier für die religiöse Ideologie vollzogen wird] auch für die moralische, juristische, politische, ästhetische Ideologie usw. wiederholen ließe" ((Althusser 1977: 145, Anm. NR). Diese Einschätzung teile ich vor allem deswegen nicht vollständig, weil sich die Gebote der anderen Ideologien aus meiner Sicht nicht so unmittelbar mit der Autorität eines „großen Subjekts" in ihrem Zentrum verbinden lassen.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

und die Platzzuweisung im Sinne der christlichen Ideologie anzuerkennen. Damit erkenne es aber – so Althussers zentrale These – nicht nur ‚sich', sondern vor allem die „absolute Voraussetzung" dieser Anrufung an, nämlich die „Existenz eines Einzigen Absoluten anderen SUBJEKTS[11]" (Althusser 1977: 146), also Gottes, welcher ihm oder ihr in der Anrufung Existenz in Ähnlichkeit verleiht. Für Althusser steht also die Autorität eines zentralen, „großen Subjekts" im Zentrum der Anrufungs-Szenerie, die nicht nur die Unterwerfung des Subjekts unter dieses zentrale, „große Subjekt" und seine Gebote nahe legt, sondern auch die Wiedererkennbarkeit der Subjekte ermöglicht.

Die Wiedererkennung bezieht sich nicht nur auf die Subjekte untereinander, sondern vor allem auf die Wiedererkennung des Subjekts im „großen Subjekt", aber auch auf die Wiedererkennung des Subjekts durch sich selbst (vgl. Althusser 1977: 148). Sofern die Subjekte sich als Subjekte wieder- und anerkennen, „solange die Subjekte nur wiedererkennen, was sie sind, und sich dementsprechend verhalten" (Althusser 1977: 148), sind sie über das „große Subjekt" versichert, dass das (christliche) Heilsversprechen sich für sie einlöst. Aus dieser „Spiegelstruktur der Ideologie" (Althusser 1977: 147), die nicht nur die Anrufung der Subjekte als Subjekte vollzieht und diese dem „großen Subjekt" unterwirft, sondern sie fortwährend durch Wiedererkennen und Heilsversprechen bestätigt und bindet, leitet Althusser die Erklärung dafür ab, warum die Mehrzahl der Subjekte ohne Repressionsanwendung „ganz von alleine" (Althusser 1977: 148), d.h. innerhalb der Ideologie „funktionieren" (ebd.).

Dies bringt uns zum zweiten Punkt, von dem das Modell der Anrufung seine Macht bezieht: dem repressiven Staatsapparat. In Althussers zentraler Unterscheidung zwischen ideologischen und repressiven Staatsapparaten werden dem repressiven Staatsapparat die zentral organisierten öffentlichen Institutionen wie Regierung, Verwaltung, Armee, Polizei, Gerichte und Gefängnisse zugerechnet, während der ideologische Staatsapparat weniger stark formalisierte, eher nicht-öffentliche Institutionen umfasst, wie Kirchen, Bildungsinstitutionen, Familien, Parteien, Berufsverbände, Presse, Literatur, Kunst und Sport (vgl. Althusser 1977: 119f.). Die repressiven Staatsapparate üben ihre Macht wesentlich mittels Repression, also über Anwendung von Gewalt, im physischen wie nicht-physischen Sinne, aus, während die ideologischen Staatsapparate wesentlich auf der Basis der Ideologie funktionieren, wie Althusser hervorhebt.

Die Aufgabe des repressiven Staatsapparates bestimmt Alhusser als zweifache (vgl. Althusser 1977: 124): Zum einen bestehe sie darin, mit Gewalt die politischen Bedingungen zum Fortbestehen (kapitalistischer) „Ausbeutungsverhältnisse" (ebd.)

11 Die Großschreibung des Subjekts (hier Gott) markiert bei Althusser die Zentralstellung dieses Subjekts, um es – wie Althusser sagt – „von den gewöhnlichen, kleingeschriebenen Subjekten zu unterscheiden" (Althusser 1977: 146).

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

zu sichern, zum anderen die politischen Bedingungen für die Arbeit der ideologischen Staatsapparate zu schaffen, wobei diese Bedingungen von physischer Gewaltanwendung bis zu administrativen Anordnungen oder versteckter Zensur reichen. Althusser hatte in seinen Ausführungen zur „Spiegelstruktur der Ideologie" darauf hingewiesen, dass diese bewirke, dass die *Mehrzahl* der Subjekte „*ganz von alleine funktioniere*", was bedeute, dass sie sich in die Praxen einfügen, sie bestätigen und anerkennen, die von den Ritualen der ideologischen Staatsapparate strukturiert sind (vgl. Althusser 1977: 147f.). Dem repressiven Staatsapparat obliegt vor diesem Hintergrund lediglich die Aufgabe, die „schlechten Subjekte" (Althusser 1977: 148), solche die nicht selbstverständlich innerhalb der Ideologie funktionieren und das Eingreifen von Abteilungen des repressiven Staatsappartes provozieren, zu reglementieren. Insofern lassen sich diese Formen der repressiven Machtausübung als – sich zunehmend erübrigende aber notwendige – Rahmungen für die Macht der Ideologie und der Anrufung verstehen.

Ohne Frage liegt aber Althussers Schwerpunkt darauf, das „Funktionieren" der Subjekte in einer ideologischen Unterwerfung auszuweisen, die gerade diese repressive Form der Unterwerfung weitgehend überflüssig macht.[12] Sein Ziel ist vor allem, das Paradoxon der *freiwilligen Unterwerfung, bzw. der Freiheit zur Anerkennung der Unterwerfung* des Subjekts über den zentralen Mechanismus der Ideologie, die Anrufung, verstehbar zu machen. Er fasst dieses Paradox folgendermaßen zusammen:

„[D]as Individuum wird als Subjekt angerufen, damit es sich freiwillig den Anordnungen des SUBJEKTS unterwirft, damit es also (freiwillig) seine Unterwerfung akzeptiert und folglich ‚ganz von allein' die Gesten und Handlungen seiner Unterwerfung ‚vollzieht'. Es gibt Subjekte nur durch und nur für ihre Unterwerfung. Deshalb funktionieren sie ‚ganz von alleine'" (Althusser 1977: 148).

In dieser Fassung der paradoxen Hervorbringung des Subjekts als unterworfenes und deshalb ‚freiheitlich'-handlungsfähiges, das in Ausübung der ‚Freiheit' selbst seine oder ihre Unterwerfung vollzieht und bestätigt, ist bereits angelegt, was in Butlers Verständnis von *„subjection"*, ebenso wie Foucaults Verständnis von *„assujettissement"* entfaltet wird: Subjekt-Sein bedeutet den Vollzug der eigenen Unterwerfung, die erst (soziale) Existenz verleiht. So ist es auch keineswegs überraschend, dass wir bereits Althusser den Hinweis auf die „Mehrdeutigkeit des Ausdrucks *Subjekt*" (Althusser 1977: 148, Hervorh. i. O.) verdanken, wonach der Begriff „Subjekt" zum einen die „freie Subjektivität" (ebd.) bezeichnet, der Initiative und Urheberschaft für (subjektive) Handlungen zugerechnet wird, zum anderen ein

12 Hier deutet sich abermals eine Nähe zu Foucaults Analysen der Normalisierung an, auch wenn Foucault sich ebenfalls für die weniger repressiven Macht(ein)wirkungen interessiert.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

„unterworfenes Wesen“ (ebd.), das einer höheren Autorität untergeordnet ist. Wie genau und mit welchem Interesse schließt Butler nun aber an dieses Modell von Anrufung an und welche Kritikpunkte markiert sie?

Die Körper der Macht und die Norm(alis)ierung des Selbst

In ihren frühen Werken der 1990er Jahre nutzt Butler das Modell der Anrufung vor allem, um auf die umfassende (diskursiv/materielle) *Erzeugung* der Geschlechtsidentität hinzuweisen, die nicht lediglich das sog. „soziale Geschlecht“ (*gender*) umgreift, sondern ebenso das vermeintlich natürliche und unhintergehbare „biologische Geschlecht“ (*sex*) (vgl. Butler 1997, auch Butler 1993a[13]). Auch wenn dieser feministische Einsatzpunkt Butlers Denken nach wie vor bestimmt, erweitert sich ihre Theorie nachfolgend stärker in Richtung auf eine allgemeine – immer auch politische – Theorie der Subjektbildung, für die der ansatzweise konturierte Vorgang der „*subjection*“ („Subjektivation“) zentral ist (vgl. Butler 2006, insbes. Butler 2001a). Bei Butler steht das Modell der Anrufung für den Versuch, das Subjekt unter ein gesellschaftlich etabliertes – weil sedimentiertes – Gesetz zu unterwerfen, d.h. es gemäß (herrschender) gesellschaftlicher Normen hervor zu bringen. Allerdings insistiert sie von jeher darauf, dass ein solches Gesetz, aufgrund des fiktionalen oder auch phantasmatischen Charakters jeder Norm, sich nie vollständig verinnerlichen oder verkörpern lässt (vgl. Butler 1993a: 204, 207).

Butlers „Urszene“ der Anrufung ist die begründende Anrufung bei der Geburt, wie sie sie in *Körper von Gewicht* einführt:[14] Wenn Butler hier dafür eintritt, das Geschlecht bzw. die Konstitution einer Geschlechtsidentität als umfassenden *Kons-*

13 Erst in *Körper von Gewicht* steht der Vorgang der Benennung von Geschlecht in der Sprache – unter Rückgriff auf die Sprechakttheorie – im Zentrum ihrer Aufmerksamkeit. Streng genommen kommen in *Unbehagen der Geschlechter* der Begriff der Anrufung und der damit beschriebene Prozess nicht vor, auch wenn sich beide im Verständnis Butlers von der performance, der Aufführung von geschlechtlich bestimmten Körpern, bereits andeuten. Butler sagt: „Diese im allgemeinen konstruierten Akte, Gesten und Inszenierungen erweisen sich insofern als performativ, als das Wesen oder die Identität, die sie angeblich zum Ausdruck bringen, vielmehr durch leibliche Zeichen und andere diskursive Mittel hergestellte und aufrechterhaltene Fabrikationen/Erfindungen (fabrications) sind. Dass der geschlechtlich bestimmte Körper performativ ist, weist darauf hin, dass er keinen ontologischen Status über die verschiedenen Akte, die seine Realität bilden, hinaus besitzt“ (Butler 1993a: 200, Hervorh. i. O.). Bereits hier bestimmt sie „leibliche Zeichen und andere diskursive Mittel“ als Instrumente einer diskursiv aufrechterhaltenen Illusion von Geschlechtsidentität.

14 Ich hatte bereits in Fußnote 81 darauf hingewiesen, dass die Nähe zwischen Althussers Hinweis einer Anrufung bei der Geburt und Butlers Anrufung bei der Geburt mehr als augenfällig ist.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

truktionsvorgang zu begreifen, so muss sie einen – grammatikalisch nahezu undenkbaren – Standpunkt ausweisen, nämlich den, dass es kein „Geschlecht", aber auch kein „Ich" oder „Wir" vor dem begründenden Akt gibt, an der Subjektwerdung und Vergeschlechtlichung gleichermaßen ihren Ausgangspunkt nehmen. Sie formuliert diesen Gedanken folgendermaßen:

„Dem sozialen Geschlecht unterworfen, durch das soziale Geschlecht aber auch zum Subjekt gemacht, geht das ‚Ich' diesem Prozess der Entstehung von Geschlechtsidentität weder voraus, noch folgt es ihm nach, sondern entsteht nur innerhalb der Matrix geschlechtsspezifischer Beziehungen und als diese Matrix selbst" (Butler 1997: 29).[15]

Dieser Entwurf der Subjektkonstitution korrespondiert hervorragend mit Althussers Vorstellung, dass die Ideologie die Individuen als Subjekte anrufe, wenn man einräumt, dass hier die allgemeine Vorstellung der Ideologie überführt wird, in ein Verständnis einer diskursiven Matrix der (Zwei-)Geschlechtlichkeit, die das herstellt, was wir gewohnt sind als „geschlechtsspezifisch" o.ä., aber auch als „subjektiv" zu identifizieren. Damit gibt Butler zu bedenken, dass die Aktivität dieses Geschlechtlich-Werdens weder als *Ausdruck* einer Innerlichkeit (der Geschlechtsidentität) verstanden werden kann, noch als *willentliche Aneignung* (einer Geschlechtsidentität), sondern dass diese Aktivität gerade die kulturelle Bedingung der Möglichkeit des Geschlechts und seiner Erscheinung, also des Subjekts selbst bildet. Sie insistiert darauf, dass die Matrix der geschlechtsspezifischen Beziehungen grundsätzlich dem „Zum-Vorschein-Kommen des ‚Menschen'" vorausgeht, insofern ‚Menschlich-Sein' immer schon leiblich und begehrensorientierend strukturiert ist, wie sie mit dem Hinweis auf die *begründende Anrufung „Es ist ein Mädchen"* belegt, die den Prozess des ‚Zum-Mädchen-Machens' eines Mädchens initiiert (vgl. bd., auch Butler 2006: 80):

„Und in der Tat, mit der ärztlichen Interpellation (ungeachtet der in den letzten Jahren aufgekommenen Ultraschallaufnahme) wechselt das Kleinkind von einem ‚es' zu einer ‚sie' oder einem ‚er'; und mit dieser Benennung wird das Mädchen ‚mädchenhaft gemacht', es gelangt durch die Anrufung des sozialen Geschlechts in den Bereich von Sprache und Verwandt-

15 Missverständlich ist hier möglicher Weise der Bezug auf das „soziale Geschlecht", das oft unter dem Begriff gender firmiert, der normalerweise in Abgrenzung zum „biologischen Geschlecht" (sex) gebraucht wird. Da Butler gerade diese grundlegende Unterscheidung destabilisiert und beide Geschlechtsbezugspunkte als unterschiedlich aber gleichermaßen konstruiert betrachtet, ist hier ein Verständnis von „sozialem Geschlecht" angemessener, das dieses als „soziale Norm der (Zwei-)Geschlechtlichkeit" – mit allen daran gekoppelten Selbstverständlichkeiten bezüglich des Begehrens, der Identitätskonstitution, etc. – versteht, also als das, was später bei Butler unter dem Begriff „Heteronormativität" firmiert.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

schaft. … Das Benennen setzt zugleich eine Grenze und wiederholt einschärfend eine Norm“ (Butler 1997: 29).

Die Anrufung setzt damit nicht nur das ‚Zum-Mädchen-Machen‘ des Mädchens in Gang, sondern räumt „ihr“ fortan einen spezifischen Platz in der symbolischen Ordnung ein und setzt ‚sie‘ ins Verhältnis zu ihren Eltern und den abstrakten Anderen der Gesellschaft – ‚sie‘ ist fortan eingeführt in die symbolische und symbolisch vermittelte Sozialität, eine Sozialität, deren Norm sich in ebendieser Benennung in ‚sie‘ einschreibt, in der ‚sie‘ diese Norm materialisiert, bestätigt, aufführt.

Die Grenze, die diese Benennung dabei einführt, ist eine doppelte: Zum einen die Grenze hinsichtlich der Binarität zwischen ‚sie‘ oder ‚er‘, auf der fortan eine Position im entweder-oder bezogen werden muss, in der gemäß der Norm bereits eine Seite privilegiert und vorgesehen ist. Zum anderen wird aber auch die eher implizite Grenze der „Verwerfung“ (Butler 1997: 30)[16] markiert, die vermeintlich absolute Grenze innerhalb derer überhaupt nur „das Menschliche“ (ebd.) anzusiedeln ist und an dessen Rändern das „Unmenschliche“ (ebd.) oder das „menschlich Undenkbare“ (ebd.) beginnt – wobei Derrida uns daran erinnert, dass gerade diese Ausschlüsse den Diskurs (hier ‚des Menschlichen‘) permanent heimsuchen und destabilisieren, worauf wir noch zurückkommen müssen.[17] Die Grenzen, innerhalb derer die Benennung eine Norm etablieren kann, werden nach Butlers Ansicht dabei zum einen durch die Norm selbst bestätigt und gefestigt, zum anderen durch (die Androhung) von „Strafmaßnahmen“ für Abweichungen von der Norm abgesichert (vgl. Butler 1993a: 205f.), wobei beides dazu beiträgt den Glauben an die ‚Natürlichkeit‘ und ‚Notwendigkeit‘ der Norm zu stabilisieren.

In ihrer Aneignung des Anrufungs-Modells verzichtet Butler, wie gesehen, auf dessen Kopplung an einen – trotz aller Ideologiekritik Althussers noch marxistisch aufgeladenen – Ideologiebegriff. Für Butler ist die Anrufung nicht notwendig als ideologischer Vorgang zu verstehen, wohl auch weil der Begriff der Ideologie mit einem verhältnismäßig klar bestimmbaren Verständnis von Herrschaft und Macht(ausübung) verbunden ist, dem sich Butler mit Bezug auf Foucaults Machtbegriff verweigert. Butler schließt aber unmittelbar an Althussers Entwurf der *materialisierenden Kraft der Anrufung*, an deren effektive Produktivität an. Diese Produktivität erwirkt in Butlers Perspektive nicht lediglich die Form(ier)ung der Subjekte und ihres Verhaltens, das diese Subjekte im Sinne der über die symbolische Ordnung vermittelten gesellschaftlichen Normen agieren lässt, sondern sie bedingt

16 Zum Begriff der Verwerfung vgl. Unterkap. Gesetz, Zensur und Verwerfung: 136ff.

17 Für Butler ist in diesem Zusammenhang der Begriff der Intelligibilität wichtig, mit dem sie markiert, dass lediglich solche Subjektentwürfe in Erscheinung treten können, die sich innerhalb des – historisch konstituierten Bereichs – des ‚Sagbaren‘, des ‚Normalen‘, des ‚Erkennbaren‘ bewegen (vgl. auch Unterkap. Gesetz, Zensur und Verwerfung: 136ff.).

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

– so Butlers zentrale These – vor allem ihre körperliche Materialität, ihre materialisierte Körperlichkeit. In Butlers Perspektive *i s t der Körper gewissermaßen die materialisierte Norm*, was etwas anderes ist, als von einer Einschreibung sozialer Normen in einen vorgegebenen („natürlichen") Körper auszugehen oder von einer „Einverleibung" sozialer Strukturen in Form eines körperlichen Habitus – auch wenn diese Vorstellung der von Butler näher kommt, als die erste.[18]

Butler greift hier unmittelbar die von Foucault inspirierte Vorstellung auf, Körper würden in einer Weise produziert, in der ihre Restriktion maßgeblich über ihre diskursiv konstituierte ‚Identität' geregelt werde. So hatte Foucault in *Überwachen & Strafen* die historische Veränderung hin zu einer „Mikrophysik der Macht" rekonstruiert, in der die (politische) Unterwerfung des Körpers weder durch Gewalt noch durch Ideologie erreicht werde, sondern vielmehr dadurch, dass der Körper des Subjekts gleichermaßen zum „Wissensobjekt" wie zur „Machtwirkung" wurde (vgl. Foucault 1994b: 37ff.). Aus Foucaults Perspektive produzieren die modernen Prozeduren der Bestrafung und der Überwachung gerade *die (moderne) „Seele"* (Foucault 1994b: 42) als dasjenige Element, „in welchem sich die Wirkungen einer bestimmten Macht und der Gegenstandsbezug eines Wissens [so] miteinander verschränken" (ebd.), dass sie als „Zahnradgetriebe" (ebd.) ineinander greifend funktionieren und sich gegenseitig stabilisieren. Insofern sind es für Foucault besonders die Begriffe und Wissensobjekte „Psyche", „Subjektivität", „Persönlichkeit", „Bewusstsein", „Gewissen" etc., welche die Unterwerfung des Körpers organisieren helfen. Es ist die „Seele … die selber ein Stück der Herrschaft ist, welche die Macht über den Körper ausübt" (ebd.).[19] Für Foucault verläuft der Prozess der subjektivierenden Unterwerfung oder unterwerfenden Subjektivierung, wie Butler herausstellt, „zentral durch den Körper" (Butler 2001a: 81), dieser Perspektive schließt sie sich unmittelbar an, auch wenn sie die Bedeutung der Psyche dabei konträr zu Foucault konturiert.

Für Butler ist es wichtig, dass die Aussage, Subjektivation gehe „zentral durch den Körper", nicht bedeutet, ein Körper bestünde „schlicht und einfach aus Dis-

18 Während Butler sich gerade in *Unbehagen der Geschlechter* noch stark gegen die Vorstellung einer „Einverleibung" gesellschaftlicher Strukturen, insbesondere von Normen wendet, wie sie bspw. von Bourdieu anhand des Habitus-Begriffs konkretisiert wurde, nimmt sie in *Hass Spricht* direkt und produktiv auf Bourdieu Bezug, auch wenn sie dort ebenfalls die viel kritisierte „Starrheit", in der die Konzeption des Habitus bei Bourdieu verhaftet bleibt, mit ihrem Verweis auf die „Performativität des Habitus" (Butler 2006: 222) zu irritieren versucht. Im Performativitäts-Kapitel komme ich darauf zurück.

19 Allerdings formuliert Foucault damit eine umfassende Kritik an der Psychoanalyse, die sich als Wissenschaft von der Psyche maßgeblich an der Produktion der „Seele" als Herrschaftsinstrument beteiligt hat, während Butler diese Frontstellung zwischen Psychoanalyse und Machtanalytik eher aufzulösen versucht.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

kurs“ (ebd.)[20] noch solle die Idee einer Formung des Körpers durch den Diskurs als dessen „Verursachung“ oder „Bestimmung“ verstanden werden (vgl. Butler 2001a: 81f.). Für sie wendet sich die Idee der Subjektivation vielmehr sowohl gegen kausale als auch deterministische Vorstellungen der Subjektbildung und damit verbundene Vorstellungen von *äußerlicher* Machteinwirkung *auf* ein Subjekt. Diskurse bilden für sie vielmehr die symbolischen Ordnungssysteme, welche die Wirklichkeit und Körperlichkeit, in denen Subjekte leben, vorgeben, indem sie sie formen. Deshalb bestimmt sie *Subjektivation* als ein *produktives Reglementierungsprinzip,*

„nach dem ein Subjekt ausformuliert oder hervorgebracht wird. Diese Subjektivation ist eine Art von Macht, die nicht nur einseitig beherrschend auf ein gegebenes Individuum einwirkt, sondern das Subjekt auch *aktiviert* oder formt. Subjektivation ist also weder einfach Beherrschung, noch einfach Erzeugung eines Subjekts, sondern bezeichnet eine gewisse Beschränkung *in* der Erzeugung, eine Restriktion, ohne die das Subjekt gar nicht hervorgebracht werden kann, eine Restriktion, durch welche diese Hervorbringung sich erst vollzieht“ (Butler 2001a: 82, Hervorh. i. O.)

In dieser vorläufigen Bestimmung von Subjektivation wird die Restriktion, die Beschränkung in der Norm als *sine-qua-non*-Bedingung des Subjekts ausbuchstabiert, unter beständigem Hinweis darauf, dass gesellschaftliche Diskurse im Vorgang der Subjektivation produktiv werden, also allererst das hervorbringen, was als Subjekt verstanden werden kann und es damit auch erst zur Teilnahme an Sozialität ermächtigen. Das Subjekt, das innerhalb dieser „gewissen Beschränkung“ entsteht, ist für Butler folglich ohne diese Reglementierung nicht formierbar, es verdankt sich eben seiner Unterwerfung unter die normierende Regulation. Wenn Butler hier allerdings das Subjekt auf eine „gewisse Beschränkung *in* seiner Erzeugung“ verpflichtet, so ist das keineswegs gleichbedeutend damit, dass ihm seine vollständige Handlungsfähigkeit abgesprochen werde.[21]

20 Hier klingt eine, gerade von feministischer Seite im Zuge der Auseinandersetzung um Butlers Thesen in *UdG,* vorgetragene Kritik an Butler an, sie trage mit ihrer These von der diskursiven Herstellung des Körpers zu einer „Entkörperung“ der feministischen Theorie bei (vgl. Seyla Benhabib et al. 1993).

21 Mit dem Vorwurf einer Verabschiedung subjektiver Handlungsfähigkeit wird Butlers Denken nahezu regelhaft konfrontiert (vgl. bspw. Benhabib et al. 1993; insbesondere Butler 1993b und die Beiträge von Benhabib und Fraser, zur Einordnung des „Streit um Differenz“ vgl. bspw. Wetzel 2003: 142f.). Das vermeintliche Fehlen von Handlungsfähigkeit in diesem Subjektverständnis vermag – wie Anja Tervooren vorschlägt – möglicher Weise die bisher eher zaghafte Berücksichtigung von poststrukturalistischen Theorien insgesamt und Butlers Theorie im Besonderen im Rahmen von erziehungswissenschaftlichen Diskussion zu erklären (vgl. Tervooren 2001: 163). Der Vorwurf des Determinismus und der mangelnden Subjektivität richtet sich ebenso direkt an Althussers

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Vielmehr wendet sich Butler in ihrem Bezug auf Performativität, insbesondere im derridaschen Verständnis, explizit gegen jedwede totalisierende Tendenz im Denken von Althussers Anrufung in *Ideologie und ideologische Staatsapparate* und Foucaults Seele-Körper-Verhältnis in *Überwachen & Strafen* und konturiert auch Handlungsfähigkeit als direkten Machteffekt – damit möchte ich mich im nächsten Kapitel ausführlich auseinandersetzen. Vorher wird es allerdings notwendig, Butlers Kritik und Erweiterung des bisher nachgezeichneten Verständnisses von machtvollen Anrufungen mit Hilfe ihrer Hereinnahme des Begriffs der Psyche zu verdeutlichen. So nimmt Butler am Denken Foucaults in *Psyche der Macht* eine explizite psychoanalytische Korrektur vor, die sie als ein Ausbuchstabieren der „psychoanalytischen Valenz" (Butler 2001a: 12) in Foucaults eigenem Denken des *assujettissement* versteht.[22] Ihre psychoanalytisch motivierte Kritik zentriert sich dementsprechend um die Annahme, dass sich „Subjektivation und insbesondere der Vorgang, bei dem man zum Prinzip seiner eigenen Unterwerfung wird, ohne die psychoanalytische Erklärung der formativen oder generativen Wirkungen von Restriktion oder Verbot gar nicht verstehen" (Butler 2001a: 84) lasse. Im Sinne dieser Kritik führt sie eine *wesentliche Erweiterung* am Modell der Anrufung, wie es Althusser vorgeschlagen hatte, ein: Diese Erweiterung betrifft die Frage der Inkorporation von Normen, die *Annahme der Anrufung*, die für Butler nicht (mechanistisch) als schlichte Übernahme zu verstehen ist, sondern eher auf eine psychische Dispositheit verweist, die der Unterwerfung zuarbeitet. Sie geht von einer leidenschaftlichen Verhaftung des Subjektes mit der Macht aus, die grundsätzlich für dessen Unterwerfung ausbeutbar ist.

Die leidenschaftliche Verhaftung mit der Macht: Gewissen und Identifizierung

Vielleicht ist es zu viel, aber auch zu wenig, wenn man behaupten wollte, Butler würde in *Psyche der Macht* näher zu bestimmen suchen, wie wir uns eine solche „Psyche der Macht" vorzustellen haben. Was Butler versucht, ist nicht nur die Paradoxien und Ungleichzeitigkeiten einer Subjektbildung in existenzverleihender

Modell der Anrufung, wie insbesondere die Repliken von Mladen Dolar (1991) und Slavoj Zizek (1991) zeigen. Althusser bezieht bereits in seinen Anmerkungen zum Essay *Ideologie und ideologische Staatsapparate* gegenüber dem – stärker marxistisch geprägten – Vorwurf des „undialektischen Funktionalismus" Stellung (vgl. Althusser 1977: 154ff., auch 149ff.)

22 Eine, wie ich finde, gewagte These, da Foucaults Schreiben sich durchaus als ein Schreiben gegen die Psychoanalyse versteht, wenn er bswp. den Begriff der Psyche als genau jenen Macht-Wissen-Fixpunkt bestimmt, mit dessen Hilfe die Unterwerfung und Disziplinierung der Subjekte im Krankenhaus oder Gefängnis gelinge (vgl. Foucault 1994b: 42).

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Unterwerfung zu verdeutlichen, sondern dabei auch die Frage zu bearbeiten, welche psychische Form die Macht dabei annehmen müsse, um subjektkonstituierend wirksam zu sein (vgl. Butler 2001a: 8).[23] Im Sinne dieser Frage geht es Butler mit ihrem Verständnis von Subjektivation auch um eine Erweiterung der Vorstellung von Subjektbildung oder -formierung in der Unterwerfung, in der die Spaltung zwischen einem diskurstheoretischen (oder auch politisch-gesellschaftlichen) und einem psychoanalytischen (oder auch innerpsychischen) Blick auf das Subjekt überwunden werden kann. Deshalb fragt sie:

„Wenn sich Formen der reglementierenden Macht zum Teil in der Subjektformierung durchhalten und wenn diese Formierung sich – insbesondere in der Inkorporation von Normen – nach den Erfordernissen der Macht vollzieht, dann muss eine Theorie der Subjektbildung diesen Einverleibungsprozess erklären, und eine Analyse des Begriffs der Inkorporation muss die *psychische Topographie klären*, zu der er führt. Wie wird aus der Unterwerfung des Begehrens ein Begehren der Unterwerfung?“ (Butler 2001a: 23, Hervorh. NR)

Um diese „psychische Topographie“[24] zu klären, erweisen sich insbesondere die Begriffe „Gewissen“ und „Identifizierung“ als zentral, anhand derer verdeutlicht werden soll, warum Butler zum einen eine „leidenschaftliche Verhaftung“ (Butler 2001a: 11) des Subjekts mit seiner oder ihrer Unterwerfung annimmt und zum anderen warum sich Subjektkonstitution für sie maßgeblich über Ausschlüsse realisiert. Da für Butler die Frage der Subjektformierung nicht von der Frage einer (ver)geschlechtlich(t)en Subjektformation getrennt werden kann, weil ihre Argumentation gerade „ein Gründungsverbot, das *ein bestimmtes* Begehren untersagt“ (Butler 2001a: 99, Hervorh. NR) als Ausgangspunkt der Subjektbildung bestimmt, wird bei ihr in gewisser Weise „Identitätsbildung“ mit „(ver-)geschlechtlich(t)er Identitätsbildung“ kurzgeschlossen.[25]

23 Allerdings sind durch den Versuch, auf die Ungleichzeitigkeit im Prozess der Subjektkonstitution aufmerksam zu machen, ihre Aussagen selbst bisweilen widersprüchlich und selten klar. So ist z.B. fraglich, ob sie die Identifizierungen den Anrufungen in einer Weise vorgängig denkt, dass es sich rechtfertigen lässt, überhaupt von einer psychischen Disposition zu sprechen. Unter der Prämisse, dass der Diskurs dem Subjekt grundsätzlich vorgängig ist, kann auch eine solche Disposition selbst wiederum nur als aus den diskursiven Vorgaben abgeleitete verstanden werden, wie ich hier mit Verweis auf das Gründungsverbot, das dem konkreten Subjektkonstitutionsprozess vorgelagert ist, zu rekonstruieren suche.

24 Zu Butlers Kritik an einer Vorstellung von „psychischer Topographie“, die diese als lokalisierbare und stabile psychische Bereiche versteht, vgl. Butler 2001a: 159ff.

25 Für mich steht allerdings durchaus zur Frage, inwieweit diese Gleichsetzung von Identitätsbildung mit vergeschlechtlichter Identitätsbildung nicht gerade die Analyse konkreter und lebensbegleitender Unterwerfungen des ‚ich‘ als vergeschlechtlichtes (oder in mei-

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Bereits in *Körper von Gewicht* hatte Butler sich gefragt, inwieweit das geschlechtlich bestimmte Subjekt „durch *identifikatorische Praktiken gesichert* wird, die von regulierenden Schemata geleitet werden" (Butler 1997: 37, Hervorh. NR). Im Anschluss an Freud und vor allem Lacan hatte sie hier eine Identifizierung, eine Annahme der Norm als dessen ständige Wiederholung[26] und Reaktualisierung im Subjekt konzipiert, die sich ausdrücklich von einer Idee der *reflexiven Entscheidung* abgrenzt, von einer „Grammatik, in der ‚Annahme' sehr schnell mit einer hoch reflektierten *Wahl* angeglichen wird" (Butler 1997: 36, Hervorh. NR). Ebenso grenzt sie diese auch von einer Idee der *nachträglichen Angleichung*, einer Imitation ab, „durch die sich ein bewusstes Wesen nach einem anderen Wesen formt" (Butler 1997: 37). Selbstverständlich weist Butler solche Vorstellungen von Bewusstsein oder Intentionalität im Zentrum der Subjektbildung zurück und geht im Anschluss an Freud davon aus, dass *Identifizierungsprozesse* der Bildung des Subjekts, bzw. seiner Ich-Instanzen, vorhergehen und dieses erst ermöglichen (vgl. Butler 1997: 40). Mit Hilfe dieser psychoanalytischen Anleihen, die in *Psyche der Macht* mit einer Fokusverschiebung auf das Gewissen und die Melancholie noch weiter ausgebaut werden, argumentiert Butler also dafür, die Einsetzung des Subjekts in Kultur und Sprache als wesentlich über die innerpsychische Regulierung des Begehrens organisierte zu verstehen.

Auch wenn sie an vielen Stellen das klassische psychoanalytische Modell dieser Einsetzung überarbeitet und verschiebt, so bildet dessen Logik und Grammatik doch die Basis ihres Entwurfes: So versteht Butler das *Gewissen* als jene Instanz, in der das Subjekt sich selbst zum Objekt nehmen kann, in der es sich gegen sich selbst wendet und in dieser Wendung erst zum reflexiven Subjekt wird. Diese Gewissensbildung versteht Butler mit Freud und Lacan als einen Vorgang der *leidenschaftlichen Bindung des Subjekts an das Verbot*, aus ihrer Sicht wird „in der Gewissenbildung eine Verhaftung mit dem Verbot umgesetzt" (Butler 2001a: 98). Im Sinne Freuds wird diese Verhaftung mit dem Verbot als doppelte verstanden, die im Gehorsam gegenüber und in der Erotisierung des Verbots ihren Ausdruck findet, wie nachfolgend verdeutlicht wird. In der leidenschaftlichen Verhaftung wird dabei die Energie, die eigentlich dem verbotenen Begehrensobjekt zugehört, gewendet oder sublimiert zu jener Energie, die nun die Einhaltung des Verbots selbst überwacht.

Das Gründungsverbot, an dem für Butler die Dynamik der Subjekt- und Gewissensbildung ihren Ausgangspunkt nimmt, ist aber nicht das Inzesttabu Freuds, son-

nem Fall als natio-ethno-kulturalisiertes) erschwert, weil sie *eine* Differenzkategorie für die ‚Gründungsunterwerfung' gewissermaßen bevorzugt und zentral setzt.

26 Auch an dieser Stelle klingt zum wiederholten Mal Butlers Performativitätsverständnis an, das sich wesentlich auf Derridas Vorstellung von Iteration beruft (vgl. insbesondere Kap. Die Macht der Iteration: 130ff.).

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

dern vielmehr das, dem „regulierenden Apparat der Heterosexualität“ (Butler 1997: 36) eingeschriebene, *Homosexualitätsverbot*. Wie Butler ausführlich im Unterkapitel *Melancholisches Geschlecht/Verweigerte Identifizierung* (Butler 2001a: 125ff.) verdeutlicht, mündet die nachfolgend rekonstruierte Dynamik der Ich-Bildung bzw. Subjektkonstitution zwischen Tabu und Identifizierung gerade in eine seltsam ambivalente psychische Form des melancholischen Seins des Subjekts, das mit seinem gesellschaftlichen Sein gewissermaßen in eins fällt. So fasst Butler später zusammen:

„Das Ich wird ein ‚Gemeinwesen‘ und das Gewissen eines seiner ‚großen Institutionen‘, eben weil das psychische Leben im Versuch, die Verluste dieser Welt auszulöschen, eine soziale Welt in sich selbst hinein zurücknimmt. … Die Melancholie verweigert die Anerkennung des Verlustes, und in diesem Sinn ‚bewahrt‘ sie ihre verlorenen Objekte als psychische Wirkungen“ (Butler 2001a: 169).

Das in diesem Zitat bereits vorausgesetzte Verständnis vom Zusammenspiel von Gewissen und melancholischer Identifizierung soll nun schrittweise rekonstruiert werden: Vom Ausgangspunkt des Homosexualitätstabus aus betrachtet, erfordert der Aufbau und Erhalt einer heterosexuellen (Geschlechts-)Identität, so Butlers These, notwendig die Aufgabe des gleichgeschlechtlichen Liebesobjektes. Mit dem Tabu wird folglich – im Sinne dieser eher schematischen psychoanalytischen Logik – das gleichgeschlechtliche Begehren in den Bereich der „unlebbaren Leidenschaft“ (Butler 2001a: 127) verschoben, im Sinne des Verbots wird also ein Bereich von ausgeschlossenen und verworfenen Subjektpositionen oder unmöglichen Identifizierungen erzeugt.[27] Dem ausgeschlossenen und tabuisierten Begehrensobjekt, der gleichgeschlechtlichen Person, bleibt das Ich aber insofern weiter verhaftet, als es das verbotene Liebesobjekt im Ich wieder aufrichtet, nun allerdings in Form von Identifizierungen. Das Mädchen, das mädchenhaft sein und bleiben will, wird Mädchen, indem es wird, was es vormals begehrte: eine Frau (vgl. Butler 2001a: 128f.).

In diesem Verständnis ist die Identifizierung gleichzusetzen mit der „Lösung des Begehrens“ (Butler 2001a: 98), insofern als sie einen lebbaren Ich-Entwurf prozessiert. Als Lösung vom Begehren ist diese Lösung aber notwendig unvollkommen, insofern als die Identifizierung sich nur als „Rest des Begehrens“ (ebd.) verstehen lassen kann, das den Versuch eines produktiven Umgangs mit dem Verlust

27 Auf diesen Aspekt der Verwerfung bzw. des Ausschlusses komme ich noch ausführlicher im nächsten Kapitel zurück (vgl. Kap. Gesetz, Zensur und Verwerfung: 136ff.). Wichtig ist bereits hier, dass Butler im Anschluss an Freud und Lacan Verwerfung grundsätzlich von Verdrängung unterscheidet. Während die Verdrängungsarbeit als Handlung eines bereits ausgebildeten Subjekts verstanden werden muss, ist die Verwerfung ausdrücklich als Negationsakt konzipiert, der das Subjekt begründet und formt, ihn also vorausgeht (vgl. Butler 2001a: 195).

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

und Verbot des Objektes darstellt. *So folgt aus der Unterwerfung des Ich unter die gesellschaftliche Norm, das Homosexualitätstabu, die psychische Inkorporation ebendieses Verbots* – auch weil das Ich über das Verbot von einem Bereich der Verwerfung bedroht bleibt, der für Butler wie Lacan die Grenze des psychisch (gesund) Lebbaren markiert. Wie wir bereits in einer ersten Annäherung an Butlers Vorstellung vom Gewissen gesehen hatten, ist es gerade diese (reflexive) Rückwendung des Subjekts gegen sich selbst in Form des Gewissens, die die Trennung in verschiedene psychische Instanzen erst vollzieht und damit das Ich erst entstehen lässt.

Aufgrund dieser grundsätzlichen Abhängigkeit des Subjekts von Gewissen, Identifizierung und Begehren, die immer nur eine unvollkommene Lösung vom Begehren erlaubt, wird nicht nur im Verbot das Begehren auf eigentümliche Weise konserviert, sondern auch in den Identifizierungen. So bildet das aufgegebene Begehren aus Butlers Perspektive gerade das Ich, weil es die (gleichgeschlechtlichen) Identifizierungen sind, welche dem Begehren verhaftet bleiben, die das ‚Ich' als ‚sie' oder ‚er' konstituieren. Butler spricht deshalb davon, dass die Identifizierung „sowohl das Verbot wie das Begehren" (Butler 2001a: 129) enthalte, das *Ich* wird damit *als Effekt eines aufgegebenen und gleichzeitig konservierten, weil gesellschaftlich und psychisch tabuisierten, Begehrens* verstehbar, das in der Identifizierung im Ich aufbewahrt bleibt.

Als melancholisch bestimmt sie dieses Ich bzw. seine oder ihre Identifizierungen nun im Anschluss an Freud deshalb[28], weil dieser Verlust des Begehrens aufgrund der Beschaffenheit des Tabus selbst nicht anerkannt und betrauert werden kann.[29] So hatte Freud die Melancholie als ebenjene Form der Trauer bestimmt, in der der Verlust eines Objekts geleugnet und damit auch die Aufgabe der Trauer, nämlich die Lösung triebhafter Bindungen an das, was verloren wurde, nicht vollzogen wird (vgl. Freud 1994: 202ff.). Für Butler sind es die kulturell vorherrschenden Verbote, namentlich das Homosexualitätsverbot, welches zunächst diesen Verlust des gleichgeschlechtlichen Begehrens erzwingt und damit diese „Liebe" (Butler

28 Sie greift damit auf ein Argument zurück, dass sie bereits in *Unbehagen der Geschlechter* im Kapitel *Freud und die Melancholie der Geschlechtsidentität* angeführt, aber nicht in gleicher Konsequenz entfaltet hatte.

29 Während Freud Melancholie zunächst als eine Störform von Trauer konzipierte (vgl. Freud 1994), wendet Butler diese Unterscheidung so um, dass Melancholie gewissermaßen als die Grundform und die Trauer als eine ihrer speziellen Ausprägungen zu verstehen ist (vgl. bspw. Butler 2001a: 162ff). Allerdings frage ich mich, ob man in dieser allgemeingültigen Form – die sich gewissermaßen kontextlos auf alle Gesellschaften bezieht – sinnvoll davon sprechen kann, das Homosexualitätstabu sei in einer so umfassenden Weise wirksam, dass der Verlust des gleichgeschlechtlichen Begehrens der Trauerarbeit völlig unzugänglich wäre.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

2001a: 131), selbst wo sie sich ereignet, einem Verbot und einer Verleugnung aussetzt, die dazu führt, dass sie als solche gar nicht erst erscheinen kann. Im Anschluss an Freud geht Butler deshalb davon aus, dass das Homosexualitätsverbot dem Trauerprozess selbst so zuvorkommt, dass der Verlust gerade nicht mehr als Verlust sichtbar werden kann und betrauert werden kann. Weil der Verlust aufgrund des Tabus gesellschaftlich unbetrauerbar ist, führt er – quasi automatisch – zu einer melancholischen Identifizierung, in der die Melancholie selbst „als Teil des Fungierens der Reglementierungsmacht" (Butler 2001a: 135) wirkt: Statt den Verlust des Begehrens betrauern zu dürfen, wird das Begehren z.B. als Frau eine Frau zu lieben, zur Norm einer Weiblichkeit verwandelt, die nicht nur diese Liebe unterbindet, sondern auch die Verkörperung dieser Weiblichkeit im Ich und des dieser Weiblichkeit angemessenen gegengeschlechtlichen Begehrens überwacht. In seiner Verhaftung an das verlorene und nicht angemessen betrauerte Objekt erscheint das Ich aber als ungenügender Ersatz und deshalb als Ort der melancholischen Ambivalenz, der die „Brüchigkeit seines eigenen Fundaments" (Butler 2001a: 159) offenbart. Oder wie Butler sagt:

„Das Ich ist ein schlechter Ersatz für das verlorene Objekt und die Tatsache, dass es das Objekt nicht in befriedigender Weise ersetzen, d.h. seinen Status *als* Ersatz nicht überwinden kann, führt zu der Ambivalenz, die die Melancholie auszeichnet" (Butler 2001a: 158).

Die gesamte Konstitution zum – (ver-)geschlechtlich(t)en – Subjekt wird von Butler also im Rückgriff auf Gewissen (Über-Ich), Identifizierung (Ich) und Melancholie (als kulturell eindringliche Ich-Form) als mehrfach paradoxer Vorgang des erfolgreich-erfolglosen Sperrens eines (gleichgeschlechtlichen) Begehrens lesbar: In der Identifizierung wird die (leidenschaftliche) Verhaftung mit dem Begehrensobjekt ebenso gelöst wie konserviert, wie auch im Gewissen, das zur Erotisierung des Tabus und damit zu einer anderen Art der Aufrechterhaltung des Begehrens neigt. Weil dieser Begehrensverlust aber nicht anerkannt und aufgrund fehlender Anerkennung auch nicht angemessen betrauert werden kann, ist die Verhaftung mit dem Begehren in einer Weise subjektkonstitutiv, die die Subjekte als melancholisch identifizierte hervorbringt, also sie in die Ambivalenz der Melancholie einschreibt, womit sie dem eigenen Begehren auf seltsam leidenschaftliche und unreflektierte Weise verhaftet bleiben.

Was in dieser (psychoanalytisch inspirierten) Dynamik der Subjektkonstitution damit zu Tage tritt, ließe sich auch als Zirkel der Heimsuchung im derridaschen Sinne beschreiben: Die Verhaftung mit dem Verworfenen ist gerade innerhalb ihrer Verleugnung[30] konstitutiv; auch wenn das (gleichgeschlechtliche) Begehren verwerflich gemacht, dieser Verlust des Begehrens grundsätzlich verleugnet wird und

30 Butler spricht gern auch von einer doppelten Verleugnung, in der Verleugnung und Verlust zusammenfallen: nie geliebt und nie verloren zu haben (vgl. Butler 2001a: 130).

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

nicht betrauert werden kann, so tritt das (gesperrte) Begehren in der Identifizierung, gewissermaßen als normativer und normalisierter Subjektposition, ebenso zu Tage wie im Gewissen.[31] Indem Butler Geschlechtszugehörigkeit als eine melancholische Identifizierung zu verstehen gibt, geht sie sogar noch einen Schritt weiter, weil sie Melancholie nicht nur als Weigerung, den Verlust des Begehrens zu betrauern, versteht, sondern vor allem *als Verkörperung eines Verlustes, der unaussprechlich bleibt* (vgl. Butler 2001a: 138f.). Vor diesem Hintergrund identifiziert Butler das psychische Werden zum Subjekt aus Verhaftung, Verwerfung, Verleugnung und Verlust als Form(ation) einer herrschenden „Kultur der heterosexuellen Melancholie" (Butler 2001a: 139), die sich aus dem Fehlen kultureller Konventionen ableitet, die den Verlust einer homosexuellen Objektbesetzung eingestehbar machen würde.

Wenn man mit Butler also sagen kann, dass das Subjekt in Form der Melancholie das verlorene Begehrensobjekt verinnerlicht, es als unaussprechlichen Verlust verkörpert, dann muss diese Melancholie sich nicht ausschließlich auf die Konstitution einer Geschlechtsidentität beziehen. In einer Verallgemeinerung – der sich Butler selbst jedoch enthält, weil für sie das Subjekt immer schon als geschlechtlichwerdendes die Bühne der Subjekt-Werdung betritt – könnte man die Melancholie auch als grundsätzliche Verinnerlichung der Gründungsunterwerfung zum Subjekt verstehen. Damit wäre die melancholische – die uneingestanden um das Begehren ihrer Unterwerfung trauernde – Kultur als jene bestimmt, die eine „Psyche der Macht" in den Subjekten ausbilden hilft, von der diese ebenso abhängen, wie sie an ihr leiden. Wo sich das Subjekt mit seinem Begehren nach Unterwerfung identifiziert, um einen vollständigen Verlust zu umgehen, ähnelt ‚sie' oder ‚er' sich quasi automatisch der Machtförmigkeit seiner oder ihrer Unterwerfung an.

Mit dieser Idee einer „psychischen Topographie", der zufolge die leidenschaftliche Verhaftung mit den Normen auf die leidenschaftliche Verhaftung mit einem, aufgrund der Normen verleugneten, Begehren verweist, gelingt Butler also der Hinweis, dass Subjektkonstitution sich maßgeblich durch Verwerfung und Aus-

31 Allerdings findet sich hier auch eine Unschärfe in Butlers Argumentation: Angesichts von gesellschaftlichen Verhältnissen, wie denen in Deutschland oder den USA, wo Heteronormativität zwar vorherrschend ist, Homosexualität aber durchaus gelebt werden kann, stellt sich für mich die Frage, wie Butler das Verhältnis zwischen noch innerhalb des Sagbaren lokalisierten Tabus oder Normen und dem Bereich des Verworfenen denkt, das das Unsagbare und dementsprechend das absolut Nicht-sozial-Lebbare umfasst. Denn die reflexive Uneinholbarkeit des Homosexualitätstabus und seiner Wirkungen, die Butlers Argumentation als Ausgangspunkt nimmt, wirkt dem Verworfenen näher als dem Intelligiblen, was angesichts der zwar sanktionierten, aber doch lebbaren Existenz als Homosexuelle/r unstimmig erscheint.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

schluss realisiert,[32] die auf gesellschaftliche Tabus bzw. Verbote zurückverweisen, ebenso wie die leidenschaftliche Verhaftung des Subjekts mit seiner Unterwerfung verdeutlicht werden kann. Diese Analyse enthält aber zwei wesentliche Punkte, die sich als Beitrag und Überschreitung der bisherigen Überlegungen zu Unterwerfung und Macht lesen lassen, wie wir ihn anhand der Positionen von Althusser und Foucault bisher nachgezeichnet hatten:

Erstens verweist Butler mit diesen Überlegungen Althusser auf ein – jeder Anrufung gewissermaßen vorauseilendes – Gewissen, das die *Wirksamkeit* der Anrufung erst ermöglicht. So korrigiert Butler Althussers Leitsatz, demzufolge die Ideologie uns zu Subjekten mache, so, dass nun das Gewissen Subjekte aus uns allen mache (vgl. Butler 2001a: 101). Was sie damit zu verdeutlichen sucht, ist die Annahme, dass das Gewissen nicht als Instanz der „Selbstbeschränkung" (Butler 2001a: 108) auftrete, die etwa ein äußeres Gesetz nur verinnerliche, sondern eher als Instanz der Sozialität *im* Subjekt, die das Umwenden zur und Annehmen der Anrufung selbst sichert. In diesem Sinne sagt Butler: „Das Gewissen ist grundlegend für Hervorbringung und Reglementierung des Bürgersubjektes, denn das Gewissen wendet das Individuum um und macht es der subjektivierenden Maßregelung zugänglich" (Butler 2001a: 109). Was die Anrufung damit ausbeutet und sich zunutze macht, konzipiert Butler an anderer Stelle auch als „Anerkennungsstreben" (Butler 2001a: 107), das auf den zweiten Punkt überleitet.

Zweitens unterliegt Butlers gesamter Argumentation ein Verweis auf die Abhängigkeit des Subjekts (in seiner Unterwerfung) von einer Alterität noch vor jeder Anrufung, wobei diese in der Anrufung gewissermaßen ausgebeutet wird. Im Sinne ihres Entwurfes von Melancholie, die im Verinnerlichen des Objektes das Objekt gleichermaßen bewahrt wie durchstreicht, wurde die Trennung in Ich und Über-Ich durch das Tabu erklärt. Deshalb kommt für Butler kein Ich ohne den belebenden Bezug zur Welt zustande, weshalb sie „Überleben" als „eine Frage des Eingeständnisses der Verlustspur" zu verstehen gibt, „aus der man selbst hervorgegangen ist. … Von Anfang an ist dieses Ich anders als es selbst; die Melancholie zeigt, *dass man überhaupt nur etwas wird, wenn man den anderen als sich selbst in sich aufnimmt*" (Butler 2001a: 182, Hervorh. NR). Es ist ein grundsätzlich auf die Alterität des Anderen verwiesenes Subjekt, das Butler hier entwirft, das vor allem deswegen der „subjektivierenden Maßregelung" der Anrufung zugänglich ist, weil diese ein Anerkennungsstreben ausbeutet, während sie die Reflexivität des Subjekts direkt nach dem Modell der Subjektivation formt (vgl. Butler 2001a: 184). Die Psyche wird damit zum wesentlichen Topos einer verborgenen oder inkorpurierten Macht, die gleichsam die Stimme des Subjekts stiftet, die über es selbst hinausweist.

32 Zur Kritik an der Butlerschen These, Subjektkonstitution realisiere sich maßgeblich über Ausschluss und Verwerfung, vgl. exemplarisch Engel 2002.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Diesen Überschuss, in dem die Stimme des Subjekts sich als eine Stimme erweist, die immer schon über es selbst hinausweist, flankiert Butler nun durch ihren zweiten Kritikpunkt am Modell der Anrufung, das die Frage eines souveränen Sprechen-Könnens auch für die Stimme der Anrufung selbst in Zweifel zieht. Diese Gedanken bereiten unmittelbar Butlers Verständnis von Performativität vor, dem wir uns im nächsten Kapitel zuwenden wollen, weil diese Diskussion um Performativität maßgeblich auf der Frage aufruht, woher die Anrufung ihre Macht beziehe, Subjekte zu konstituieren. Vorher sei jedoch festgehalten: Mit ihrem Verständnis von Gewissen und Identifizierung als solchen Formen der Hereinnahme des Anderen bzw. der Sozialität ins Subjekt, kann Butler also letztlich plausibilisieren, warum Subjekte der Unterwerfung, die in der Anrufung impliziert ist, überhaupt zugänglich sind. Nicht nur neigen die Identifizierungen dazu, den Anrufungen zu entsprechen, weil das Begehren eines Menschen, für andere erkennbar zu sein, grundsätzlich ausbeutbar ist. Anrufungen als „Mädchen" werden vor allem deshalb ungebrochen befolgt, weil das tabuisierte Begehren gleichgeschlechtlich zu lieben, z.B. als Frau eine Frau zu lieben, psychisch bereits in die Identifizierung als ‚Frau' überführt wurde. Insofern kann die Anrufung vor allem deshalb als Unterwerfung wirksam werden, weil die subjektive Aneignung eines Verbots bzw. einer diskursiven Norm innerpsychisch bereits in eine Identifizierung übersetzt wurde, die der Stabilisierung der Norm zuarbeitet. Dieser vorauseilende Gehorsam trägt dazu bei, dass Anrufungen des Subjekts und Identifizierungen im Subjekt sich zu entsprechen neigen, weil sie ein gesellschaftliches Tabu reflektieren.

Die nicht-souveräne Macht der Anrufung

Mit Foucault und im Sinne einer Stärkung seines Diskursverständnisses befragt Butler kritisch Althussers zentrale Voraussetzung der Anrufung, das bei ihm konturierte Machtverständnis einer *„göttlichen Stimme"*, der man sich (fast) nicht entziehen könne (vgl. Butler 2006: 55ff., Butler 2001a: 104f.). Unter der kritischen Frage Butlers, die darauf abzielt, woher die Anrufung eigentlich die Macht erhält, die Subjekte anrufend zu „transformieren", bereitet dieses abschließende Unterkapitel die Auseinandersetzung mit verschiedenen Vorstellungen von Performativität und performativen Sprechakten vor, denen sich das nachfolgende Kapitel ausführlich widmet.

In Althussers Anrufungsmodell wurde die Wirksamkeit der Anrufung, Subjekte zu konstituieren, an die Idee eines allmächtigen zentralen Subjekts gekoppelt, das die Macht besitzt, zu erschaffen, was es benennt. Butler kritisiert nun, dass der soziale Vorgang der Anrufung bei Althusser einem „göttlichen Performativ" (Butler 2001a: 104, vgl. Butler 2006: 56f.) angenähert werde. Sie fasst zusammen:

„Die performative Kraft der Stimme religiöser Autorität ist aber [bei Althusser] von exemplarischer Bedeutung für die Theorie der Interpellation, die so durch Beispiele die vermeintliche

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Kraft der göttlichen Namensgebung auf die gesellschaftlichen Autoritäten erweitert, durch die das Subjekt ins soziale Sein gerufen wird" (Butler 2001a: 108, Anm. NR).

Indem Althusser das „große Subjekt" ins Zentrum der Anrufung setze, statte er den Vorgang der Anrufung mit einer Autorität aus, die als souveräne Macht eines autorisierten und autoritären Subjekts erscheint – „[m]it anderen Worten strukturiert die göttliche Macht der Benennung die Theorie der Anrufung" (Butler 2001a: 105). Für Althusser stehe dabei die performative Wirksamkeit dieser göttlichen Stimme außer Frage; selbstverständlich schafft die göttliche Stimme das, was sie benennt und sie erschafft es zum Ziel der Unterwerfung (vgl. Butler 2006: 56). Butler kritisiert nun gerade, dass die Macht, die einer vorgängigen und idealen Macht zugeschrieben werde, sich als aus der (Macht-)Zuschreibung selbst abgeleitete und umgelenkte erweise (vgl. Butler 1997: 38f.).

Butler möchte die Anrufung von der Figur einer identifizierbaren *Stimme*, insbesondere der göttlichen Stimme, lösen, um zwei zentrale Punkte der Anrufung herauszustellen: Zum einen versteht sie die Anrufung nicht als *singuläres Ereignis*, zum anderen steht diese aus ihrer Sicht *nicht in der Verfügungsmacht von Subjekten*. In *Hass spricht* findet sich diese Kritik in relativ komprimierter Form: Butler versteht die Anrufung ausdrücklich als „Instrument und Mechanismus von Diskursen" (Butler 2006: 57). Als Instrument von Diskursen verstanden, lässt sich die Wirkung der Anrufung aber nicht auf den Augenblick der Äußerung selbst reduzieren, sondern erweist sich vielmehr als ein kontinuierliches diskursives Geschehen, das auch ohne tatsächliche Aktualisierung von konkreten Anrufungen, z.B. mittels Schweigen oder unter Abwesenheit der Angerufenen, noch subjektkonstituierende Wirkungen zeitigen kann (vgl. Butler 2006: 58, 129; Fußnote 16, auch Butler 2001a: 101).

Darüber hinaus sind Diskurse dem Subjekt selbst vorgängig, was darauf verweist, dass Subjekte Diskurse lediglich aufrufen, sie weiterleiten können, aber die Subjekte selbst nicht intentional die Bedeutung eines Diskurses zu kontrollieren vermögen (vgl. Butler 2006: 59f.). Für Butler sprechen Subjekte nur mittels einer *abgeleiteten* Macht, d.h. sie können nur sprechen, weil sie vormals zu ihrem Sprechen ermächtigt wurden. Diese Ermächtigung des Subjekts zum Sprechen setzt aber voraus, dass das Subjekt selbst wiederum angesprochen bzw. angerufen und dadurch in eine Sprachkompetenz eingeführt wurde (vgl. Butler 2006: 58). Die sprachliche Macht die Anrufung wirkungsvoll werden zu lassen, setzt damit nicht nur Subjekte voraus, die ihrerseits bereits angerufen und also unterworfen wurden, auch liegt der Ursprung der sprachlichen Macht der Anrufung deshalb gerade nicht im sprechenden Subjekt selbst. Für Butler liegt vielmehr „[n]ach der Diffusion der souveränen Macht […] der letzte Ursprung der Anrufung im Ungewissen" (Butler 2006: 60). Darin wird deutlich, dass Butler im Anschluss an Foucault insgesamt der Idee einer souveränen Macht kritisch gegenübersteht, insbesondere der Idee, wie sie

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

im Modell der Anrufung angelegt scheint, ein Subjekt übe souverän Macht über sein oder ihr Sprechen aus – auch wenn sie selbstverständlich anerkennt, dass es kein Sprechen ohne Subjekt gibt (vgl. ebd.).

So schließt sich Butler Foucaults These an, dass Machtverhältnisse nicht mehr auf die Parameter der Souveränität beschränkt werden können, sondern Macht als etwas beschrieben und gedacht werden sollte, das von einer Vielzahl möglicher Orte ausgehen kann und demzufolge nicht eindeutig zu lokalisieren ist (vgl. Butler 2006: 124f.). Gerade im sog. genealogischen Werk[33] nach *Überwachen & Strafen* konturiert Foucault zunehmend ein Verständnis von Macht, in dem sich diese als „Gesamteffekt" erweist, was gleichbedeutend damit ist, dass ihre Wirkungen gerade nicht auf die Entscheidungen eines oder mehrerer (souveräner) Subjekte zurückgeführt werden könne, sondern sich als nicht-intendierbares Resultat vieler strategischer Kalküle verstehen lassen müsse (vgl. Foucault 1986: 113ff.).[34] Obwohl Foucault in diesem Sinne Machtbeziehungen ent-subjektiviert, indem er gerade nicht die Intentionen souveräner Subjekte, gerade nicht das Subjekt selbst als Gipfelpunkt der Macht bestimmt, gibt er doch das ‚Subjekt' und dessen ‚Individualität' als das bevorzugte Feld der Macht zu verstehen. Er identifiziert die Wirksamkeit einer Form von Macht, die er u.a. in *Das Subjekt und die Macht* (1994) als (neue ausgeweitete) „Pastoralmacht" (Foucault 1994a: 254) kennzeichnet, bei der nicht nur die Macht sich vervielfältigt, auf viele, die regieren (z.B. Familienväter, Klostervorsteher, Lehrer), sondern sie wird auch als eine Form der „Führung" gezeigt, die auf „offensichtlich entfernte Dinge Einfluss [nimmt], von denen man aber durch das Kalkül, die Analyse und Reflexion weiß, dass sie effektiv auf die Bevölkerung einwirken können" (Foucault 2006: 111). Diese neue Form der Macht, subjektiviere eher dadurch, dass sie das Subjekt in Kategorien aufteile, ihr oder ihm eine Individualität aufpräge und es an seine oder ihre Identität fessele. Vor diesem Hintergrund charakterisiert Foucault Machtausübung gerade als „Wirkungsweise gewisser Handlungen, die andere verändern" (Foucault 1994a: 254).

Was Foucault identifiziert, ist eine Machtform, eine Form der Führung oder besser einer Regierung durch Individualisierung und Totalisierung, in der „Subjektivität" und „Regiert-Werden" sich ineinander verschränken. Gerade weil subjektivierende Machtformen zunehmend als diffuses Geflecht von Kräften, als „strikt re-

33 Innerhalb der Foucault-Forschung ist es gängige Praxis, das Werk verschiedenen Phasen zuzuordnen, wobei je nach theoretischem Standpunkt der Chronisten eher die Kontinuitäten im Werk durch die verschiedenen Phasen hindurch (vgl. Sarasin 2006) oder die Brüche betont werden (vgl. Dreyfus et al. 1994).

34 Wie Hubert Dreyfus und Paul Rabinow herausstellen, weigerte sich Foucault allerdings Zeit seines Lebens eine allgemeine Theorie der Macht zu formulieren, weil er davon ausgegangen sei, dass eine Theorie nur nachvollzogen werden könne, wenn sie auf bestimmte kulturelle Praxen bezogen wird (vgl. Dreyfus et al. 1994: 220).

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

lational“ (Foucault 1986: 117) erscheinen, stellen sie aber auch das *Gegenteil einer Determinierung* dar. Foucault sagt: „Dort, wo die Determinierungen gesättigt sind, existiert kein Machtverhältnis“ (Foucault 1994a: 255).

Mit Foucault lässt sich Subjektivierung also *keineswegs als determinierende Festlegung*, sondern eher als Reglementierung durch einen Diskurs lesen, dessen Macht sich nicht soweit schließen lässt, dass nicht auch Kämpfe oder Widerstand als eine Wirkung ebendieser machtvollen Unterwerfung von Subjekten erscheinen können. Für Foucault – ebenso wie für Butler – konstituiert der Diskurs folglich nicht nur das folgsame Subjekt, sondern in dessen Erzeugung „trägt er die Bedingungen für das Unterlaufen dieses [Disziplinierungs-]Apparates selbst in den Diskurs“ (Butler 2001a: 96). Vor diesem Hintergrund wird vielleicht besser verstehbar, warum Butler mit Foucault darauf besteht, dass das Subjekt als aus dem Diskurs hervorgegangenes immer sowohl unterworfen als auch handlungsmächtig ist; es ist das Muster dieser Hervorbringung, der Diskurs selbst, der seine (Bedeutungs-) Produktion nie vollständig kontrollieren kann. Seine Regierung oder Führung ist keineswegs total, wenn sie auch machtvoll reglementierend wirkt.

Für Butler ist deshalb die Anrufungs-Szenerie, die die Idee von „Subjektivation“ konkretisiert, durch einen *doppelten Überschuss* gekennzeichnet, einen Überschuss sowohl auf der Ebene des Subjekts als auch auf der Ebene der Anrufung selbst (vgl. Butler 2006: 60): Wenn wir nicht sagen können, die Anrufung geht von einem Subjekt aus, auch wenn ein Subjekt sie aussendet, dieses Subjekt aber nicht als deren intentional verfügende Autor/in verstanden werden kann, so übersteigt die Anrufung bzw. die Funktionsweise der anrufenden Macht sowohl das Subjekt, das sie hervorbringt als auch jenes, dessen sie sich bedient (Überschuss 1). Gleichzeitig wird damit aber auch ein Bedeutungsüberschuss am Subjekt selbst markiert, das ebenso wenig wie die Anrufung vollständig durch einen (quasi unsubjektiv-intentionalen) Diskurs bestimmt werden kann. Als diskursiv erzeugtes kann das Subjekt nie vollständig gemäß der Norm erzeugt werden, weil sich die Aneignung von Bedeutungen nie vollständig kontrollieren lässt und damit nicht schon im Voraus durch ein Gesetz umfassend bestimmt sein kann (Überschuss 2). An diesem Gedanken setzt subjektive Handlungsfähigkeit für Butler an, wie wir sie nachfolgend mit Hilfe des Begriffes Performativität, auf den die performative Macht der Sprache in der Anrufung verweist, nachzeichnen wollen.

Performativität: Wiederholung der Norm und Handlungsfähigkeit

„Meine These ist nun, dass das Sprechen sich stets in gewissem Sinne unserer Kontrolle entzieht“ (Butler 2006: 31).

Butler geht – wie bereits gezeigt – davon aus, dass die Konstitution zum Subjekt sich als diskursiver Machteffekt lesen lässt, der gleichermaßen produktiv wie re-

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

glementierend wirkt. Sie billigt damit der symbolischen Ordnung einer Gesellschaft die Kraft zu, Subjekte und deren Körper in einer Weise zu erzeugen, dass diese im Sinne der Ordnung und ihrer Normen gebildet werden, zum Fortbestand von Normen und Ordnungen beitragen und diese insbesondere auf der Ebene der körperlichen Materialität bestätigen. Ich hatte diesen Vorgang der Subjektkonstitution als „produktives Reglementierungsprinzip" herausgearbeitet, in dem sich die Hervorbringung des Subjekts notwendig mit seiner Unterwerfung verkoppelt, wofür Butler den Begriff *subjection* prägt. In dieser Logik der Subjektivation, die in der Anrufung ihr konkretes Modell findet, erweist sich allerdings die *Frage* danach, *woher der Diskurs, konkret die sprachliche Äußerung oder die Anrufung, die Macht beziehe, Subjekte zu konstituieren*, als ebenso zentral wie fragwürdig. Und wenn Anrufungen derart machtvoll Subjekte reglementieren, die dazu neigen, den sozialen Normen in Identifizierungen zu entsprechen, sich ihnen also zu unterwerfen, können diese Anrufungen dann überhaupt scheitern? Oder anders gefragt: Wie ist Widerstand oder ein Sich-Entziehen gegenüber solchen Anrufungen im Rahmen einer Machtkonzeption denkbar, in der Macht derart diffus, lokal und entpersonalisiert agiert?

Butler verwahrt sich – wie gerade rekonstruiert – gegen ein Verständnis, demzufolge die Macht der Anrufung, die Macht des Diskurses als „Mächtigkeit bestimmter Mächtiger" ausgelegt werden kann, also als Macht einer identifizierbaren und personalisierten Autorität. Ohne „großes Subjekt" und ohne dieses einfach durch *den* Diskurs zu ersetzen, dem dann eine ähnlich personalisierte Autorität zugeschrieben werden würde, ist Butler darauf angewiesen, *sprachliche Äußerungen grundsätzlich als wirkungsvolle Handlungen* charakterisieren zu können. Zu diesem Zweck greift sie auf John Austins Sprechakttheorie zurück (1.), die unter dem Begriff *Performativität* genau dieses *Sprachhandeln* konzeptionalisiert – wobei Austin dabei ebenso die Frage des Scheiterns solcher Sprachhandlungen aufwirft. Gerade das Scheitern der performativen Äußerung ist für Butler wichtig, insofern sie damit einen Ansatzpunkt für die Handlungsfähigkeit des Subjekts in seiner reglementierten Hervorbringung markieren kann, der eben diese Reglementierung selbst destabilisiert und gerade als keineswegs totale Unterwerfung sichtbar macht. Im Anschluss an Jacques Derridas kritische Erweiterung von Austins Modell der Performativität (2.), in dem die Zitatförmigkeit und Wiederholbarkeit sprachlicher Markierungen als zentral angesehen wird, entwickelt Butler ein noch umfassenderes Verständnis von Performativität. Butler nutzt beide Entwürfe von Performativität in einer – auf das Gesellschaftliche erweiterten – Perspektive, um auf die *Notwendigkeit zur diskursiven Wiederholung* jener Normen, die das Subjekt erst hervorbringen, aufmerksam zu machen. Dadurch wird das partielle Scheitern der Anrufungen ebenso wie die Handlungsfähigkeit des Subjekts innerhalb seiner Hervorbringens-Bedingungen ebenfalls beschreibbar und der Blick öffnet sich auf die Möglichkeiten, sich z.B. widerständig zu identifizieren. Schließlich blicken wir im Sinne dieser Performa-

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

tivität abschließend auf den Körper (3.), um Butlers Vorstellung von der Einverleibung von Normen und der körperlichen und sprachlichen Überschreitung dieser Normen näher zu verstehen. Beginnen möchte ich jedoch zunächst am Ausgangspunkt dieser Überlegungen, mit dem Modell der performativen Äußerung, wie es Austin in seiner Sprechakttheorie entwirft.

Das Modell der performativen Äußerung

Als Sprachphilosoph interessiert sich Austin für die *Wirkungen der Sprache*, die er gegenüber der, lange Zeit in der Sprachphilosophie dominanten, Frage nach der Wahrheit von Aussagen privilegiert. In seiner Vorlesungsreihe *How to do Things with Words* (2002, orig. 1962) führt Austin den Begriff der „performativen Sprechakte" für jenes Sprechen ein, das insofern „etwas tut", also eine Handlung vollzieht, insofern es dasjenige, wovon es spricht, mit Hilfe der genutzten Worte gerade tut (vgl. Austin 2002: 63f.). Butler fasst diese Idee des Sprechakts folgender Maßen zusammen:

> „In der Sprechakttheorie ist eine performative Äußerung diejenige diskursive Praxis, die das vollzieht oder produziert, was sie benennt" (Butler 1997: 36).

Wie sollen wir uns aber dieses Sprechen vorstellen, das gleichzeitig hervorbringt, was es sagt? Austin selbst führt unzählige Beispiele für performative Äußerungen an, wobei vielleicht die Trauungszeremonie – analog zu Althusser – gewissermaßen als Austins „Urszene" performativer Äußerungen zu verstehen ist (vgl. Austin 2002: 63): Wenn ein Heiratswilliger im Laufe einer standesamtlichen Trauung sagt: „Ja, ich nehme die hier anwesende XY zur Frau", dann tätig er damit mehr als nur eine Äußerung. Austin verweist darauf, dass seine Äußerung *etwas tue*; der Bräutigam zeigt seine Zustimmung zur Hochzeit, er nimmt seine Frau als Angetraute an, er vollzieht seinerseits die Hochzeit, *er heiratet*. Als ähnliche Fälle, in denen Äußerungen gleichzeitig Handlungsvollzüge darstellen, nennt Austin bspw. das Wetten, Taufen, Vererben, etc. (vgl. a.a.O.: 64).

Es gibt also ein bestimmtes Sprechen, das im Sprechen eine Handlung vollzieht – dieses Sprechen bezeichnet Austin als performative Äußerung oder performativen Sprechakt. Da der Vollzug einer Handlung im Zentrum dieses Sprechens steht, ist für den performativen Sprechakt nicht die Frage entscheidend, ob seine Aussage wahr oder falsch ist, sondern vielmehr, ob der performative Handlungsvollzug im Sprechen *gelingt* oder *verunglückt*.[35] Für die Gelingens- oder Scheiternsbedingun-

35 Austin grenzt diese „performativen Äußerungen" zunächst von konstativen Äußerungen ab. Als konstative Äußerungen werden Sätze verstanden, die Feststellungen aussprechen, die nach einem Schema wahr/unwahr beurteilt werden können. Allerdings destabilisiert er selbst die Unterscheidung zwischen konstativen und performativen Äußerungen im weiteren Fortgang der Vorlesung, wo er die Trennung zwischen konstativen und perfor-

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

gen eines solchen Sprechens ist allerdings – und das ist Austins zentraler Punkt – nicht nur die Frage entscheidend, ob die Worte, z. B. „Ja, ich nehme…" in der richtigen Weise, also gemäß einer vorgängigen Konvention formuliert werden, sondern es müssen zudem eine Summe *notwendiger Bedingungen* zum Vollzug der (sprachlichen) Handlung eingehalten werden. Austin sagt:

„Außer dass man die Wörter der performativen Äußerung aussprechen muss, müssen in der Regel eine ganze Menge anderer Dinge in Ordnung sein und richtig ablaufen, damit man sagen kann, wir hätten unsere Handlung glücklich zustande gebracht" (Austin 2002: 64).

An seinen unzähligen – und komischen – Beispielen des Verunglückens von performativen Sprechakten, wie bspw. der priesterlichen Taufe von Pinguinen, des unernst gemeinten Versprechens gegenüber einem Esel, dem Vollzug der Trauung durch den Zahlmeister, dem Stapellauf eines Schiffes durch eine nicht autorisierte Person zum falschen Zeitpunkt usw. zeigt Austin die *selbstverständliche Konventionalität von gelungenen performativen Sprechakten* und kennzeichnet sie als „konventionale Handlungen" (Austin 2002: 68). Insofern erweisen sich die Umstände, das, was Austin notwendige Bedingungen des performativen Sprechaktes nennt, als entscheidend für das Gelingen oder Verunglücken performativer Sprechakte. Solche notwendigen Bedingungen lassen sich zum einen verstehen als *institutionelle* Rahmenbedingungen der Sprechsituation, zum anderen als *intentionale* Voraussetzungen bei den Sprechenden: Zu den Gelingensbedingungen gehört z.B. die Befugnis aller Beteiligten zur angestrebten Handlung, ebenso wie die Absicht, diese korrekt und vollständig im dafür vorgesehenen Rahmen und zum richtigen Zeitpunkt durchzuführen sowie sie mit ehrlichen Absichten ernsthaft zu vollziehen und sich dementsprechend zu verhalten (vgl. Austin 2002: 64ff.).

Zunächst hatte Austin versucht, diese Spezifika von performativen Äußerungen, die etwas tun und nicht lediglich etwas sagen, über ihre Abgrenzung gegenüber konstativen Äußerungen, die lediglich etwas sagen, weil sie beschreiben oder etwas feststellen, zu gewinnen. Im Fortgang seiner Vorlesung (vgl. Austin 2002: 112ff.) gelangt er aber zu einer detaillierteren Unterscheidung zwischen lokutionären, illokutionären und perlokutionären Akten des Sprechens, wobei die letzten beiden Akte performativer Art sind. Als lokutionären Akt des Sprechens bestimmt Austin zunächst die schlichte Tatsache, „*dass* man etwas sagt" (Austin 2002: 117, Hervorh. i. O.), während er den illokutionären Akt als Vollzug einer Handlung kennzeichnet „*indem* man etwas sagt" (ebd.). Im Unterschied dazu steht beim perlokutionären Akt die zeitlich dem Sprechen selbst nachgeordnete Wirkung des Gesprochenen im Vordergrund. Austin spricht von einer Wirkungskette, die das Sprechen hervorruft und charakterisiert den perlokutionären Akt als Akt, der etwas tut, *dadurch* dass er

mativen Äußerungen zugunsten der Dreiteilung zwischen lokutionären, illukutionären und perlokutionären Akten des Sprechens verwirft.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

etwas sage (vgl. Austin 2002: 124). Austin markiert nun mehrfach, dass „ich immer, wenn ich etwas sage …, sowohl lokutionäre als auch illokutionäre Akte vollziehe“ (Austin 2002: 153ff.), so dass er praktisch *jeder Form des Sprechens eine Performativität zuspricht* – weshalb er sich maßgeblich auf illokutionäre Akte konzentriert.[36]

Austin interessiert sich insbesondere für die illokutionären Sprechakte, weil in ihnen Sagen und Tun in der Weise zusammenfallen, wie er es im Allgemeinen für performative Äußerungen behauptet hatte. Während in perlokutionären Sprechakten die Wirkung dem Sprechen selbst nachgeordnet ist und sich aus einem intentionalen Kalkül ergibt (Austin bezeichnet sie als „klug berechnete Wirkung“ Austin 2002: 122), wirkt der illokutionäre Sprechakt unmittelbar und nutzt für seine Effekte ausschließlich konventionale Mittel (vgl. Austin 2002: 136, s.o.). Illokutionäre Sprechakte wirken also, weil sie durch sprachliche und gesellschaftliche Konventionen abgesichert und gestützt werden – ein Argument, das für Butlers Aneignung vom performativen Sprechen entscheidend ist. Ebenso wie der Unterschied zwischen einem konventionalen Sprechen, das direkt handelt, und einem, das intentionale Effekte bei den Angesprochenen zeitigt (vgl. Butler 2006: 44ff., auch 34f.).

Für Butlers Denken scheint die Austinsche Erkenntnis über das unmittelbare Handeln des Sprechens beinahe selbstverständlich zu sein – auch wenn sie dieses Denken im Hinblick auf die Konstitution zum Subjekt sicherlich radikalisiert. Wir hatten bereits gesagt, dass Butler gerade die *Anrufung als einen performativen Sprechakt versteht, der hervorbringt, was er benennt* (vgl. Gewissen und Identifizierung). Insofern liegt es nahe, das was Austin über performative Sprechakte sagt, als ebenfalls gültig für Anrufungen zu betrachten, schließlich sind Anrufungen für Butler performative Sprechakte.[37]

In *Hass spricht*, wo Butler ausführlich die Grenzen performativen Sprachhandelns – insbesondere im Hinblick auf die Frage, wie Sprache verletzen kann – zu bestimmen versucht, macht sie aber zunächst darauf aufmerksam, dass sich Althussers Modell der Anrufung mit Austins Modell der performativen Äußerung keineswegs deckt, sondern eher unvereinbar ist (vgl. Butler 2006: 44). Ein wesentlicher Grund für die Unvereinbarkeit der beiden Konzepte liege darin, dass Austin ein

36 Wie Uwe Wirth (2002) herausstellt, führt dies nicht nur bei Austin selbst, sondern auch in der nachfolgenden Rezeption insbesondere bei Searle und Habermas zu einer Vernachlässigung der perlokutionären Akte oder wie er sagt zu einer „Privilegierung der Illokution gegenüber der Perlokution“ (Wirth 2002: 13), die letztlich in dem Prinzip des zu vermeidenden performativen Widerspruchs (der Sprachhandlung mit ihren Voraussetzungen) mündet.

37 Allerdings erhält Performativität in Butlers Denken eine umfassendere Bestimmung, als sie hier in sprachtheoretischer Hinsicht erfolgte, da Performativität für Butler das theoretische Instrument darstellt, um Materialität und Sprache miteinander zu vermitteln.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

sprechendes Subjekt bereits voraussetze, das konventional spricht, während für Althusser gerade der Sprechakt dem Subjekt vorausgehe und das Subjekt durch ihn erst zur sprachlichen Existenz komme. Als Vermittlungsversuch zwischen beiden Einsatzpunkten schlägt Butler ein Verständnis von Subjekt und Sprache vor, in dem darstellbar ist, wie ein Subjekt, welches durch die Anrede des anderen erst konstituiert wurde, zu einem Subjekt wird, das seinerseits andere ansprechen kann (vgl. Butler 2006: 47). Ein solches Subjekt ist von der Anrede anderer notwendig abhängig, die ihm erst Existenz verleiht und insofern ist es ebenfalls immer *gegenüber der Sprache (der Anderen) verletzlich*.[38] Sie beschreibt die Konsequenz dieser Verschlingung folgendermaßen:

„In diesem Falle stellt das Subjekt weder einen souveränen Handlungsträger dar, der ein bloß instrumentelles Verhältnis zur Sprache hat, noch einen bloßen Effekt, dessen Handlungsmacht sich in reiner Komplizenschaft mit dem vorgängigen Verfahren der Macht erschöpft. Keine Übernahme der Handlungsmacht kann die Verletzbarkeit durch den anderen überwinden, die durch die dem Subjekt vorausgehende Anrede bedingt ist (auch aus diesem Grund fällt ‚Handlungsmacht' nicht mit ‚Beherrschung' zusammen)" (Butler 2006: 47f.).

Wiederum insistiert Butler darauf, dass das Subjekt nicht und insbesondere nicht intentional über sein oder ihr Sprechen verfügen könne, aber ebenso wenig selbst als bloßer Machteffekt einer symbolischen Ordnung verstanden werden solle. Butler nutzt diese Erkenntnis für den Hinweis, dass gerade aufgrund dieser grundlegenden Abhängigkeit des Subjekts von der Anrufung und auch der (An-)Erkennung anderer eine „kritische Perspektive auf die Sprachformen, die die Regulierung des Subjekts bestimmen" (Butler 2006: 49), geboten sei.

Gerade die Bindung des Subjekts an die Sprache jenseits einer Verfügungsmacht über sie, sondern vielmehr in einer grundlegenden Abhängigkeit von ihr, verweist für Butler auf die immer nur vermittelte Mächtigkeit oder besser Ermächtigung des Subjekts gegenüber einer sprachlichen Ordnung, welche dem Subjekt gegenüber vorgängig ist. Dieses Verhältnis impliziert nicht nur ein Übergewicht an „Beherrschung" gegenüber der „Handlungsmacht" des Subjektes, sondern versteht „Handlungsmacht" als eine aus der „Beherrschung" gewonnene Macht, die immer eine Verletzbarkeit oder ein Ausgesetzt-und-Abhängig-Sein gegenüber jenen markiert, die den Diskurs mobilisieren und die Anrufung in Kraft setzen können. Gleichzeitig erweist sich auch die Macht des Ansprechenden nur als eine relative, weil der performative Sprechakt nicht intentional (etwa durch ein mit Autorität

38 Diese ethische Dimension der Verletzlichkeit konzeptionalisiert Butler ausführlich in ihren *Politischen Essays* mit Rückgriff auf Levinas. Für sie stellt gerade diese Verletzlichkeit des menschlichen Lebens durch Andere die Vorbedingung für das ‚Menschliche' überhaupt dar (vgl. Butler 2005: 154ff., vgl. auch Butler 2006: 54).

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

sprechendes Subjekt) geschlossen und auf seine Wirkungen verpflichtet werden kann.

Insofern schließt Butler zwar an Austins Erkenntnis, dass etwas sagen immer auch etwas tun bedeutet, in einer spezifischen Weise an, sie weist aber jene beiden Annahmen (mindestens partiell) zurück, die für Austin performative Sprechakte erst möglich machen: Für Butler sichert weder die Konventionalität der Bedingungen des Sprechens noch die Intentionalität der Sprechenden dieses Sprachhandeln ab, sondern jedes Sprachhandeln bleibt durch seine Wiederholbarkeit und die Notwendigkeit seiner Wiederholung immer unabgeschlossen und damit auch grundsätzlich der Gefahr eines Scheiterns ausgesetzt – zwei Erkenntnisse, die Butler maßgeblich der dekonstruktiven Kritik am Performativitätsverständnis von Austin durch Derrida verdankt, der wir uns nun zuwenden wollen.

Die Macht der Iteration

Während Austin versucht hatte, den performativen Sprechakt über den Rückgriff auf Konventionen (Gesellschaft) oder Intentionen (Subjekt) in seinem Gelingen bzw. Scheitern erklären zu können, sucht Derrida vielmehr die Bedingung des performativen Sprechaktes in der Struktur von Schrift (-Sprache)[39] selbst zu lokalisieren. In *Signatur Ereignis Kontext* (1999, orig. 1972) geht es Derrida wesentlich um den Hinweis, dass jede Äußerung a priori von einer Bewegung der Iteration strukturiert wird, die das Funktionieren, das Lesbar-Sein von Schrift gerade sicherstellt, *ohne* die *Anwesenheit* von Intentionen oder spezifischen Kontextbedingungen vorauszusetzen. Im Sinne einer dekonstruktiven Lektüre, die darauf ausgerichtet ist, mit der Aufmerksamkeit auf vermeintliche Nebensächlichkeiten das Denken für das

39 So gehört es wesentlich zu Derridas dekonstruktivem Theorieprojekt, an einer „Verschiebung des klassischen, ‚philosophischen', abendländischen und so weiter Begriffs der Schrift" (Derrida 1999b: 350) zu arbeiten, der – wie Peter Engelmann zeigt – auf einem erweiterten oder verallgemeinerten Textverständnis aufruht, in dem praktisch alles zu Text wird: Geschriebenes, Rede, Geste, Realität (vgl. Engelmann 1997: 21). Mit seiner Grammatologie wendet sich Derrida zwar gegen ein semiotisches Verständnis von Schrift als bloßes Repräsentationsmittel, die einer Theorie des Zeichens als Repräsentation der Idee huldige (vgl. Derrida 1997b: 149). Gleichwohl versteht er seine theoretischen Überlegungen nicht als neues Paradigma, etwa als „Graphozentrismus" oder „Textzentrismus" (Derrida 1997a: 108). Auffällig ist aber eine Bevorzugung der Begriffe „Zeichen" und „Schrift" bei gleichzeitiger Vernachlässigung von „Sprache" in Derridas Texten, die sich als Ausdruck seiner Kritik am „Phonozentrismus" und „Logozentrismus", also der Privilegierung des Sprechens gegenüber dem Schreiben und dem Logos, dem Sinn und der Idee im Zentrum der Sprache verstehen lassen kann – wie bspw. Heinz Kimmerle (Kimmerle 2000: 26ff.) oder Melanie Plößer (Plößer 2005: 30ff.) herausstellen (vgl. auch Derrida 1997b: 147ff.).

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

zu öffnen, was es ausgeschlossen hatte, gelingt es Derrida, dem „Wert der Gefahr oder der Möglichkeit des Mißlingens“ (Derrida 1999: 343) einen systematischen Stellenwert in der Struktur der Schrift zuzuweisen. Mit seiner Lesart wendet sich Derrida insofern kritisch gegen Austins Ausschließung eines „unernsten“, zitathaften oder „parasitären“ Gebrauchs von performativen Sprechakten – die Austin als nicht-gelungene Sprechakte für seine Analyse der performativen Äußerung eingeklammert hatte.[40]

Demgegenüber vertritt Derrida den Standpunkt, einen solchen *zitathaften* Gebrauch von Zeichen nicht als Anomalie auszuschließen, sondern vielmehr als Ermöglichungsbedingung der Äußerung selbst anzuerkennen. Für Derrida erweist sich gerade die Zitier- und Wiederholbarkeit des Zeichens als dessen wesentliches Charakteristikum, das seine Wirkung sicherstellt und gleichzeitig suspendiert (vgl. Derrida 1999: 347f.). So zentriert sich Derridas Analyse der Schrift um die Macht der Struktur der Iteration, der Zitier- und Wiederholbarkeit der Zeichen: Das Zeichen kann als Zeichen nur unter der Voraussetzung funktionieren, so argumentiert Derrida, dass es sich zitieren lässt, dass es wiederholbar ist, aus einem spezifischen Kontext gelöst und in einen neuen Kontext eingebunden werden kann. In diesem Sinn strukturiert die Iterabiltät für Derrida maßgeblich das entzifferbare Spiel von Zeichen und Bedeutung.

Was Derrida damit zu verstehen gibt, ist die Verallgemeinerung von Merkmalen des schriftlichen Zeichens auf alle Ordnungen von Zeichen, nämlich einerseits der Umstand, dass sich ein Zeichen nicht in seiner Gegenwart oder Präsenz erschöpft, sondern immer wieder genutzt und wiederholt werden kann. Andererseits bricht das Zeichen in dieser Wiederholung notwendig mit seinem vorgängigen Kontext, wobei dieser Bruch für Derrida gerade „kein akzidentielles Prädikat, sondern die Struktur des Geschriebenen selbst“ (Derrida 1999: 335) kennzeichnet. Indem er das Funktionieren des Zeichens an den Bruch mit dem Kontext ebenso wie an Möglichkeit zur Wiederholung koppelt, gelingt es Derrida die „wesentliche Führungslosigkeit“ (ebd.) der Schrift zu verdeutlichen, die nicht nur ihr Funktionieren in Abwesenheit von Sendern oder Empfängern sowie deren Intentionen, sondern auch die relative Unabhängigkeit ihrer Kontextualisierung markiert. Das Zeichen befindet sich also

40 So hatte Austin solche „Übel“, die jedwede Äußerung befallen könnten, aus seiner Betrachtung performativer Äußerungen ausgeklammert, die den gewöhnlichen Gebrauch performativer Äußerungen unterwandern. Er nennt „zum Beispiel folgendes: In einer ganz besonderen Weise sind performative Äußerungen unernst oder nichtig, wenn ein Schauspieler sie auf der Bühne tut oder wenn sie in einem Gedicht vorkommen oder wenn jemand sie zu sich selbst sagt. Jede Äußerung kann diesen Szenenwechsel in gleicher Weise erleben. Unter solchen Umständen wird die Sprache auf ganz bestimmte, dabei verständliche und durchschaubare Weise unernst gebraucht, und zwar wird der gewöhnliche Gebrauch parasitär ausgenutzt“ (Austin 2002: 43f.).

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

permanent in Differenz zu anderen Zeichen, aber auch zeitlich in Differenz zu sich selbst. So sagt er:

„Es gehört zum Zeichen, schlechterdings lesbar zu sein, selbst wenn der Augenblick seiner Produktion unwiederbringlich verloren ist und selbst wenn ich nicht weiß, was sein angeblicher Autor-Schreiber in dem Augenblick, da er es schrieb … bewusst und mit Absicht hat sagen wollen. Was nun den semiotischen und internen Kontext betrifft, so ist die Kraft des Bruches keineswegs geringer: aufgrund seiner wesentlichen Iterierbarkeit kann man ein schriftliches Syntagma aus der Verkettung, in der es gegeben oder eingefasst ist, immer herauslösen, ohne dass ihm dabei alle Möglichkeiten des Funktionierens … verloren gehen. Man kann ihm eventuell andere zuerkennen, indem man es in andere Ketten einschreibt oder ihnen auf*pfropft*. Kein Kontext kann es einschließen“ (Derrida 1999: 335, Hervorh. i. O.).

Derrida bestimmt das Zeichen damit als eine Markierung, die weder durch Intentionen noch durch kontextuelle Verkettungen in einer Weise geschlossen werden kann, die eine eindeutige Bedeutung nahe legt. Diese relative Uneindeutigkeit gibt Derrida aber nicht als bloße Polysemie, als Vieldeutigkeit des Zeichens, zu verstehen, sondern als „Dissemination“ (Derrida 1999: 334). *Dissemination* meint hier die Vervielfältigung von Bedeutung, gewissermaßen ihre Aussaat, grundsätzliche Differierung oder Verbreitung, die Unmöglichkeit einer Sättigung oder Sicherung von Bedeutung (vgl. Derrida 1997b: 158). In dieser Bestimmung liegen drei zentrale Kritikpunkte Derridas an Austins Vorstellung der performativen Äußerung: Erstens organisiere bei Austin die Intention (Sender/Empfänger) ebenso wie die Konvention (Kontext des Textes) den Sprechakt, zweitens konzipiere er das Misslingen von Sprechakten als zufällige und äußerliche Gefahr des Sprechaktes, statt sie als Hinweis auf die Struktur des Systems von Schrift (-Sprache) zu verstehen und schließlich versuche Austin einen „gewöhnlichen Sprachgebrauch“ gegenüber einem zitathaft-unernsten Gebrauch zu retten. Deshalb fragt Derrida:

„Könnte eine performative Äußerung gelingen, wenn ihre Formulierung nicht eine ‚codierte‘ oder iterierbare Äußerung wiederholte, mit anderen Worten, wenn die Formel, die ich ausspreche, um eine Versammlung zu eröffnen, ein Schiff oder eine Ehe vom Stapel laufen zu lassen, nicht als einem iterierbaren Modell *konform*, wenn sie also nicht in gewisser Weise als ‚Zitat‘ identifizierbar wäre“ (Derrida 1999: 346, Hervorh. i.O.).

Mit seiner Analyse gibt Derrida nicht nur die Zitathaftigkeit von Schrift, die *Iteration als Normalfall des Zeichens* zu verstehen, sondern verweist auch auf die paradoxe Figur des Zitats, das sich gleichermaßen auf die aufgerufenen Kontexte wie auf den Bruch mit ihnen beruft – hier wird die (irritierende) Spur der *différance* an jedem Zeichen lesbar.[41] Die Iterierbarkeit des Zeichens verweist also darauf, dass

41 Mit dem Begriff der „différ*a*nce“, der einen Neologismus des französischen Wort für Differenz: „différence“ darstellt, bezeichnet Derrida eine grundlegende Bewegung, eine

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

dieses einerseits notwendig mit dem ihr vorgängigen Kontext brechen muss, während es andererseits zwischen Wiedererkennung und Bedeutungsverschiebung in relativer Nähe und Distanz auf etwas verweist, was es nicht mehr ist, aber als das es trotzdem noch lesbar ist – die Identität des Zeichens wird von Derrida also gewissermaßen als seine Nicht-Identität bestimmt.

Was Derrida mit dem Hinweis auf die Iteration gelingt, ist das Zeichen in seiner paradoxen Anwendung in Schrift zu zeigen: Wo Iteration, also die Nicht-Übereinstimmung des Zeichens mit sich selbst, das Zeichen als Zeichen erst lesbar macht, kann ihr System nicht als statisches oder geschlossenes System verstanden werden. So betont die Iteration die relative Autonomie der strukturellen Verfahrensweise des Zeichens und dessen Vervielfältigung, weil das Zeichen mit seinem vorgängigen Kontext brechen muss, um sich als Zeichen zu erhalten. Weil aber der Bruch mit dem Kontext für das Zeichen konstitutiv ist, verschiebt sich seine Bedeutung – potentiell – in jedem Bezeichnungsvorgang. Mit der Iteration ist folglich ein quasi unendlicher Verschiebungs- und Verweisungsvorgang als Grundstruktur der Schrift bestimmt, der es verbiete, die Szenerie als durch subjektive Intentionen oder gesättigte Kontextbedingungen kontrollierbar zu beschreiben.

Spur, ein Spiel, das Differenzen hervorbringe, aber selbst kaum exponiert werden könne (vgl. Derrida 1997a: 80). Gleichwohl gibt Derrida die différance in dem Versuch ihrer Bestimmung als *wirkungsvolle Aktivität*, als Prozess einer Temporalisierung und Verräumlichung zu verstehen (vgl. Derrida 1997a: 85): „Die différance bewirkt, dass die Bewegung des Bedeutens nur möglich ist, wenn jedes sogenannte ‚gegenwärtige' Element, das auf der Szene der Anwesenheit erscheint, sich auf etwas anderes als sich selbst bezieht, während es das Merkmal (*marque*) des vergangenen Elements an sich behält und sich bereits durch das Merkmal seiner Beziehung zu einem zukünftigen Element aushöhlen lässt, wobei die Spur sich weniger auf die so genannte Gegenwart bezieht, als auf die so genannte Vergangenheit, und durch eben diese Beziehung zu dem, was es nicht ist, die so genannte Gegenwart konstituiert: es selbst ist absolut keine Vergangenheit oder Zukunft als modifizierte Gegenwart. Ein Intervall muss es von dem trennen, was es nicht ist, damit es es selbst sei, aber dieses Intervall, das es als Gegenwart konstituiert, muss gleichzeitig die Gegenwart in sich selbst trennen, und so mit der Gegenwart alles scheiden, was man von ihr her denken kann, das heißt, in unserer metaphysischen Sprache, jedes Seiende, besonders die Substanz und das Subjekt. Dieses dynamisch sich konstituierende, sich teilende Intervall ist es, was man *Verräumlichung* nennen kann, Raum-Werden der Zeit oder Zeit-Werden des Raumes (Temporisation)" (Derrida 1997a: 91). So verweist die différance auf eine Bewegung, die gleichzeitig einen Aufschub und eine Spaltung einführt und als *Konstitutivum* jedes Schreiben-Sprechen-Könnens setzt. Gegen eine Idee des Ursprungs setzt Derrida diese immerwährende Aktivität der différance als Strukturbedingung von Schrift (-Sprache).

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Butler wendet nun gerade Derridas Argument, demzufolge die Wiederholbarkeit des Zeichens das performative Sprachhandeln erst ermöglicht, in einer Weise, in der das *Performative* selbst zum *Inbegriff für die Notwendigkeit zur diskursiven Wiederholung* (der Norm) wird. Und es ist ihre machtanalytische Erweiterung Derridas, die es erlaubt, die Wirksamkeit von und Widerständigkeit in Subjektivierungsprozessen an die Möglichkeit performativer Wiederholungen zu knüpfen. Aus Butlers Perspektive ist im Hinblick auf das Performative nicht allein die Erkenntnis entscheidend, dass Zeichen wiederholbar sind, sondern vor allem, dass sie ihre *performative Wirksamkeit ebendieser Wiederholung verdanken*. Im Anschluss an Derrida verwirft Butler vor allem jegliche Intentionalität (eines Subjekts) als dasjenige, was die Kraft oder Magie der performativen Äußerung konstituiert. Gleichzeitig verbindet sie Derridas Hinweis auf die Iteration mit Austins Hinweis auf die Konventionalität des Sprechens, das handeln, also soziale Tatsachen schaffen kann, in einer Weise, die ein verändertes Verständnis von gesellschaftlichen Konventionen oder hegemonialen Normen entwirft. Dahinter steht die Idee, dass *nicht alle Zeichen in ihrer Wiederholung gleichwertig behandelt* werden, sondern dass bestimmte Zeichen stärker als andere Subjekte reglementieren helfen – womit Butler über Derrida hinausgeht, indem sie das Argument der Wiederholung mit einem Machtargument verknüpft. Mit dem Begriff der „Sedimentierung" als Spur, die diese Wiederholungen hinterlassen, kann sie verständlich machen, dass Zeichen in ihrer Wiederholung nicht in gleicher Weise wirkmächtig sein können, sondern dass Zeichen, die öfter wiederholt werden, sich stärker sedimentieren können und sich zu Normen verfestigen. Performativität im Sinne des erweiterten Verständnisses durch Derridas Iteration verweist für Butler maßgeblich darauf, dass es zum einen mächtigere Zeichen gibt, die sie als Normen konzipiert, zum anderen dass die relative Mächtigkeit der Zeichen sich ihrer regelhaften ebenso wie ihrer regelmäßigen Aktualisierung verdankt:

„Zunächst einmal darf Performativität nicht als ein vereinzelter oder absichtsvoller ‚Akt' verstanden werden, sondern als die ständig wiederholende und zitierende Praxis, durch die der Diskurs die Wirkung erzeugt, die er benennt" (Butler 1997: 22).

Bereits in *Körper von Gewicht* bestimmt Butler Performativität als eine Praxis diskursiver Wiederholungen, die verdeutlicht, dass Subjektpositionen nur als diskursiv gerahmte angeeignet werden können. Dort – wo der Begriff der Performativität auch noch kulturwissenschaftlich und nicht ausschließlich sprachtheoretisch konnotiert war – bezeichnet er die Notwendigkeit einer beständigen Re-Inszenierung des Subjekts als Bestätigung der an ihm oder ihr markierten Subjektposition. Es gehört dabei zu Butlers wesentlichen Intentionen, einsichtig zu machen, dass und wie (Geschlechts-)Identität und (Geschlechts-)Körper notwendig als performative erzeugt werden, die gerade im performativen Vollzug, im Aufführen ihr permanentes Wer-

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

den ebenso wie ihre diskursiv-normative Rahmung verschleiern (vgl. Butler 1997: 39ff., auch Butler 2002: 315ff.).[42]

So wird bei Butler das Subjekt bereits in *Körper von Gewicht* unmittelbar als *Produkt der ordnungsgemäßen Zitation und Wiederholung diskursiver Normen* gefasst (vgl. Butler 1997: 37ff.). Diese Normen erweisen sich dabei selbst als Produkt einer unendlichen Wiederholung von performativen Aussagen, die sich als Zitate auf mehr als auf sich selbst berufen. Normen sind in Butlers Perspektive also durch beständige Wiederholung verdichtete performative Äußerungen, womit sie vor allem darauf verweist, dass weder diskursive Normen noch Subjekte unabhängig von ihrer sprachlich-körperlichen Aktualisierung zu denken sind. Beide sind auf ihr performatives In-Kraft-Setzen, ihre Aktualisierung in der Wiederholung angewiesen.[43] Deshalb ist es in Butlers Verständnis gerade diese unendliche Wiederholung, mittels derer performative Aussagen zu gesellschaftlichen Normen verdichtet bzw. sedimentiert werden können. Subjekt und Norm werden dabei so ineinander verschlungen, dass das Subjekt seine Existenz dem ordnungsgemäßen Zitieren der Norm verdankt, während die Norm sich gerade nicht als solche entfalten könnte,

42 So verdeutlicht Butler die Performanz der Essenzialität von „Geschlecht" wie folgt: „Man darf wohl sagen, dass bestimmte Arten von Akten gewöhnlich als Ausdruck eines Kerns der Geschlechterzugehörigkeit oder der Geschlechteridentität interpretiert werden und entweder einer erwarteten Geschlechteridentität entsprechen oder ihr irgendwie entgegenstehen. Diese Erwartung wiederum gründet auf der Wahrnehmung des Geschlechts als faktischer Gegebenheit der primären Geschlechtsmerkmale. … Wenn Geschlechterattribute jedoch nicht expressiv, sondern performativ sind, dann konstituieren diese Attribute in Wirklichkeit die Identität und drücken sie nicht etwa nur aus oder verdeutlichen sie nur. … Als performativer Vollzug ist die Geschlechterzugehörigkeit ein ‚Akt' im weitesten Sinn, der die soziale Fiktion seiner eigenen psychologischen Innerlichkeit konstruiert" (Butler 2002: 315f.).

43 So sagt sie: „Die Kraft und Unbedingtheit dieser Normen (das ‚Geschlecht' als eine symbolische Funktion muss als eine Art Anweisung oder Gebot verstanden werden) ist deswegen funktional *abhängig von* der weitgehenden Aktualisierung und Zitierung des Gesetzes. Das Gesetz ohne seine annährende Aktualisierung wäre kein Gesetz … [insofern] wird ‚das Gesetz des Geschlechts' nur in dem Maße laufend gefestigt und als das Gesetz idealisiert, indem es andauernd wiederholt wird als das Gesetz, erzeugt wird als das Gesetz, als das vorausliegende und unerreichbare Ideal, und zwar von den gleichen Zitierungen erzeugt wird, von denen es heißt, das Gesetz würde sie befehligen" (Butler 1997: 38). Der vielfache Bezug auf das „Gesetz" ist hier Butlers Auseinandersetzung mit Lacan geschuldet, wir werden darauf später zurückkommen. Deutlich wird aber – auch ohne detaillierte Berücksichtigung von Lacan –, wie Butler die Zitation als Erzeugung der Wirksamkeit der Norm versteht, die das Gesetz gleichsam in Kraft setzt, weil sie es aktualisiert.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

würde sie nicht beständig von Subjekten zitiert und bestätigt. Nur durch Wiederholungen können sich also bestimmte Aussagen als Normen sedimentieren, d.h. durch die und in der beständigen Wiederholung erweisen sie sich erst als autoritative Normen und Konventionen (vgl. Butler 1997: 155ff.).

Das machtvolle Ausgeschlossene: Gesetz, Zensur und Verwerfung

Neben der Notwendigkeit zur Wiederholung markiert Butler eine weitere zentrale Begründung – im Rückgriff auf Derrida –, weshalb die performative Äußerung als machtvoll charakterisiert werden kann bzw. weshalb die Anrufung in der Regel gelingt: Sie operiert mittels Ausschluss. Es wurde bereits deutlich, dass für Butler über das Gesetz, über Verbote und Normen der Rahmen intelligibler, also sozial lebbarer, Subjektpositionen abgesteckt wird. In ihrer Perspektive bedeutet es vor allem, dass diese intelligiblen Subjekte durch einen Vorgang der impliziten Zensur gewissermaßen automatisch *diesseits der „Grenzlinie der Verwerfung"* (Butler 2006: 219) entstehen. Wenn wir uns daran erinnern, dass Butler Verwerfung – im Anschluss an psychoanalytische Positionen – als „Negationsakt" (Butler 2001a: 195), der das Subjekt begründe und forme, versteht, dann wird verständlich, warum die Konstitution zum Subjekt für sie maßgeblich über einen Bereich des Verworfenen, des Ausgeschlossenen mit strukturiert wird: Es ist die Bedrohung jedes Subjekts durch seine oder ihre Aussperrung aus dem Rahmen der Intelligibilität, seine Überführung in den Bereich des Unsagbaren und Unlebbaren[44], die in jeder Subjektkonstitution angesichts des Verworfenen gewissermaßen ausgebeutet werden kann. Indem Identifizierungen erfolgen, die verworfene Positionen gerade negieren und selbst die Nähe zu dieser Verwerfungslinie meiden, weil von ihr die Gefahr der Aussperrung ausgeht, wird das Ausgeschlossene bestätigt und nimmt Einfluss auf den Bereich der sozial lebbaren ‚Normalität'. Weil Butler Verwerfung als „ursprüngliche Zurückweisung dessen, was außerhalb der symbolischen Welt des Subjekts bleibt" (Butler 2006: 216) versteht, rückt sie Verwerfung in die Nähe von Derridas Begriff des „konstitutiven Außen" (ebd.), wobei *das Ausgeschlossene dann die soziale Welt gewissermaßen über die Grenzbestimmung selbst zusammenhält und diszipliniert*.

Diese Dynamik einer durch die Verwerfung in Gang gehaltenen und regulierten Subjektkonstitution entwickelt Butler ausführlich in *Hass spricht*, wo sie ihr Verständnis von impliziter Zensur mit dem der Verwerfung kurzschließt. Im Unterkapitel *Wider den Zensor* (Butler 2006: 200ff.) grenzt Butler dieses Verständnis zunächst gegenüber einem konventionellen Zensur-Verständnis ab, das Zensur als re-

44 Diese Überführung in den Bereich des Unsagbaren oder Unlebbaren verdeutlicht Butler – ganz foucaultnah – am Beispiel der Einweisung in eine Psychiatrie oder Strafvollzugsanstalt, obwohl sie auch das Gefühl, man „zerfalle", als einen solchen Einbruch des Unsagbaren wertet (vgl. Butler 2006: 216).

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

gulatorisches, juridisch-staatliches und nachträgliches Prinzip versteht, mit dessen Hilfe Sprache sanktioniert werde. Diese Vorstellung von Zensur dekonstruiert Butler mit ihrem Hinweis auf eine doppelte Verstrickung der Zensur: Erstens verstricke sich Zensur explizit in das Material, das sie verwerfe. Damit verhelfe sie dem zu Zensierenden aber gerade zu neuer Prominenz; so sagt Butler:

„Sprache, die gezwungen ist, zu wiederholen, was sie zu beschränken versucht, wiederholt und reinszeniert unweigerlich genau das Sprechen, das sie ausschalten will. In dieser Form geht Sprechen über den Zensor, der es beschränkt, hinaus" (Butler 2006: 202).

Zweitens verstricke sich Zensur implizit, insofern sie dem Sprechen vorgängig den Bereich des Sagbaren definiere und nur das Sagbare überhaupt zur Erscheinung kommen lasse. Diese *Verfahrensweise*[45] der impliziten Zensur ist es, die Butler später mit dem Begriff der Verwerfung beschreibt (vgl. Butler 2006: 211ff.). Ihr Verständnis von Zensur geht insofern über ein konventionellen Verständnis davon hinaus, weil es als hochgradig implizite und produktive Machtwirkung zu verstehen gegeben wird: Für Butler hilft die Zensur „Subjekte nach expliziten und impliziten Normen" zu erzeugen, wodurch für sie „Subjektproduktion eng mit der Regulierung des Sprechens zusammenhängt" (Butler 2006: 208).

Im Anschluss an Lacan konzeptioniert Butler die Unterwerfung des Subjekts unter das Gesetz als dessen Preis für den Eintritt in die Sprache, weil sich das Subjekt gerade dadurch konstituiere, dass es in die Normativität der Sprache eintrete und nur *in* ihr leben könne (vgl. Butler 2006: 212). Es seien gerade diese Normen, die das Subjekt vom Unsagbaren differenzieren und damit das Unsagbare als Bedingung der Subjektbildung zeigten. Butler ist nun wichtig, diesen lacanschen „Eintritt" in den Bereich des Symbolischen, der auf eine Sperrung, letztlich ein gesperrtes Begehren, verweist, als „*kontinuierliche Dynamik* im Leben des Subjekts" (Butler 2006: 212, Hervorh. NR) zu verstehen. Diese Dynamik zeige die *Verfahrensweise* der impliziten Zensur als Verwerfung, weil „die Bedingung für das Überleben des Subjekts … gerade die Verwerfung dessen [ist], was das Subjekt fundamental bedroht" (ebd., Anm. NR).

In einer Ausweitung des psychoanalytischen Verwerfungs-Begriffs gelingt es Butler, letztlich jedes Sprechen als eines zu kennzeichnen, das auf der Verwerfung, also dem Ausschluss des Unsagbaren aufruht. Wenn es, wie Butler zu verstehen gibt, aber kein zulässiges Sprechen geben kann, ohne dass von ihm ein unzulässiges Sprechen abgegrenzt werden könne, so wird die Zensur selbst gerade zu dem, „was Sprechen zulässt, indem sie gerade die Unterscheidung von zulässigem und unzu-

45 Gegenüber dieser Verfahrensweise der Zensur grenzt sie den (juridischen) Akt der Zensur ab, eines Zugriffs, der im Nachhinein Zwang auf das Subjekt ausübe (vgl. Butler 2006: 211).

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

lässigem Sprechen *durchsetzt*. Als *Verwerfung* verstanden, stellt *Zensur* Diskursregime her*, indem sie das Unsagbare erzeugt*" (Butler 2006: 218, Hervorh. NR).[46]

Diese Neubestimmung von *Zensur als Verwerfung* bewirkt nicht nur eine veränderte Perspektive auf das „Normative", sondern auch auf „subjektive Handlungsmacht": Im Sinne der Verwerfung ist der diskursive Raum für die Artikulation von Subjekten durch die konstitutiven Verwerfungen umschrieben und begrenzt, allerdings ohne diesen Raum dadurch vollständig zu determinieren (vgl. Butler 2006: 219). Im Hinblick auf das Normative innerhalb des Sagbaren macht der Hinweis auf die Verwerfung deutlich, dass jedes Sprechen wie jedes Subjekt sich als durch eine Verwerfung hervorgebrachtes verstehen lassen muss, durch die der Bereich des Sagbaren erst errichtet und sanktioniert werden kann. Jede vermeintlich *unschuldige „Deskription"* erweist sich damit folglich als *in einen Zensurprozess verstrickt*, dem sie sich weder ganz widersetzen noch ihn ganz tilgen kann (vgl. Butler 2006: 221).

Im Anschluss an Derrida gibt Butler also die performative Kraft der Äußerung als eine doppelte zu verstehen, die sich sowohl impliziten und vorgängigen Ausschlüssen als auch unendlichen Wiederholungen verdankt. Bezogen auf die Frage, wie die Anrufung als performative Äußerung das Subjekt einsetzen könne, ergibt sich aus diesen Annahmen folgendes: Die Einsetzung des Subjekts durch die Anrufung entfaltet sich aus Butlers Sicht vor allem deshalb, weil es der Anrufung gelingt, eine unendliche Kette von historischen Anrufungen zu mobilisieren und deren Mobilisierung gleichermaßen zu verbergen (vgl. Butler 2006: 81ff.).[47] So findet sich Butlers Antwort auf die Frage, wie die Anrufung als performative Aussage gelingen

46 Gleichzeitig kann man diese Beschreibung Butlers vom sozialen und sozial hergestellten Raum als einem, der auf Ausschluss und Verwerfung begründet ist, als relativ undifferenziert kritisieren: Zwar gelingt es ihr, mit dem Begriff der Verwerfung oder Zensur zu verdeutlichen, dass der Bereich der lebbaren Subjektentwürfe auf zweifache Weise sanktioniert ist: Zum einen durch die absolute Grenze der Verwerfung, die als implizite Bedrohung des Subjekt-Status überhaupt fungiert, zum anderen dadurch, dass sie eine Differenzierung zwischen den Rändern und dem Zentrum lebbaren Subjektentwürfe innerhalb des Sagbaren erlaubt, also die Einordnung eines mehr oder weniger ‚normalen' Subjektentwurfes. Allerdings erklärt dieser Entwurf weniger, wie die Distinktionsprozesse innerhalb des Bereiches des Sagbaren konkret vorstellbar sind und entwirft ein eher zweidimensionales Bild dieses Raumes, das mir unterkomplex erscheint.

47 Dass diese unendliche Kette von historischen Anrufungen gleichfalls auf Ausschlüssen aufruht, die einen Bereich des Unsagbaren konstituieren, bleibt an dieser Stelle eher implizit im Argument, kann aber auf der Basis des Exkurses als selbstverständlich angenommen werden.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

kann, in folgendem Zitat aus *Hass spricht* gleichermaßen zusammengefasst wie relativiert:

„Wenn eine performative Äußerung vorläufig gelingt (und ich bin der Ansicht, dass ihr ‚Gelingen' immer nur vorläufig ist), dann nicht, weil die Sprachhandlung durch eine Absicht erfolgreich kontrolliert wird, sondern nur deswegen, weil in ihr frühere Sprachhandlungen nachhallen und *sie sich mit autoritativer Kraft anreichert, indem sie vorgängige autoritative Praktiken wiederholt bzw. zitiert.* … Das heißt, dass eine performative Äußerung nur soweit funktioniert, wie sie aus ermöglichenden Konventionen, durch die sie mobilisiert wird, *schöpft und diese zugleich verdeckt*." (Butler 2006: 83f., Hervorh. i. O.)

In diesem Sinne versteht Butler die performative Kraft von Anrufungen, zu erzeugen, was sie benennen, als eine gleichermaßen *abgeleitete und verborgene Macht*, die sich gerade durch unzählige Wiederholungen realisiert. Wer vorgängige autoritative Sprechakte wiederholt, stärkt nicht nur die die aktuelle Macht der Sprechenden, sondern trägt auch gleichzeitig zu der Verfestigung dieses Sprechaktes, also seiner zunehmenden Sedimentierung als Konvention, bei (Ableitung und Sedimentierung). Zudem erweckt eine performative Äußerung, die vorgängiger autoritative Sprechakte wiederholt, den Eindruck, als spräche sie mit der Stimme einer Autorität, die sich zwar der Wiederholung verdankt, aber gerade dadurch wirksam ist, dass sie nicht als Zitat sichtbar wird (Verbergen).[48] Insofern offenbart sich Performativität bei Butler als unendliche Verweisungsstruktur, bei der die performative Äußerung nicht selbst Autorität besitzt, sondern sie vielmehr erhält, *indem* sie autoritatives Sprechen zitiert und dieses Sprechen als autoritatives wiederholt und so sedimentiert, dabei aber erfolgreich verbirgt, dass sie selbst keine Autorität besitzt. Dieser Umstand erlaubt es, eine performative Wirkung zu erzeugen, ohne dass die sprachliche Äußerung selbst als konkreter Urheber dieser Wirkung betrachtet werden kann; dieser Umstand kennzeichnet für Butler gerade die soziale Magie der Performativität.

Performativität wird bei Butler so zum Inbegriff der *Erzeugung einer Illusion des Ursprungs*, die gerade die *performative Leistung ihrer dauerhaften Reaktivierung* verdeckt. In der Wiederholung wirksamer früherer Sprachhandlungen findet und sichert die performative Äußerung nach Butler folglich ihre Stabilität und Wirksamkeit. Gleichzeitig markiert sie aber mit dem Hinweis auf das unter Vorbehalt gestellte Gelingen der performativen Äußerung gleichzeitig den Einsatzpunkt

48 Butler verweist darauf, dass dieser Mechanismus des Verbergens in der performativen Äußerung, die autoritativ spricht, auch damit einhergeht, Subjekte in die Verantwortung für ihr Sprechen zu nehmen: „Wenn das Subjekt als fiktiver Ursprung der Äußerung fungiert, um seine eigene Genealogie, die dieses Subjekt erst herstellt, unsichtbar zu machen, so wird es zugleich eingesetzt, um ihm die Last der Verantwortung für den geschichtlichen Prozess, den es verbirgt, aufzubürden" (Butler 2006: 81f.).

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

für Handlungsfähigkeit innerhalb von reglementierter Subjekterzeugung, dem ich mich abschließend zuwenden möchte.

Mit der hier umrissenen Vorstellung von Performativität als Notwendigkeit der Wiederholung gelingt Butler nicht nur der Hinweis auf die grundlegende Abhängigkeit von Subjekt und Norm, die sich gegenseitig in ihren Wiederholungen in Kraft setzen und bestätigen. Sie verdeutlicht damit auch, wie unrealistisch die Vorstellung einer Subjektkonstitution ist, die sich ohne oder jenseits von Anrufungen vollzieht. Das Subjekt kann sich nur in Abhängigkeit zur diskursiv verfassten Norm konstituieren, es bestätigt in der Regel in seinem Subjektentwurf praktisch diese Norm, ruft sie ggf. gegenüber anderen selbst auf und sorgt für ihre weitere Sedimentierung. Damit gelingt es Butler, die Wirksamkeit von Sprechakten zur Herstellung sozial normierter Subjektpositionen in einer Weise zu erklären, die gleichermaßen subjektlos wie plausibel ist: Sprechakte setzen in Kraft, wovon sie sprechen und können es umso machtvoller tun, je länger die Zitatenkette ist, die sie verbergen, aber auf die sie sich berufen.

Gleichzeitig ist mit dem Hinweis auf die *Notwendigkeit* zur Wiederholung, auch ein Ansatzpunkt markiert, der nicht nur die selbstverständliche Bestätigung der Norm, sondern auch die Möglichkeiten ihrer Unterwanderung ins Spiel bringt. So erweitert Butler die sprachtheoretischen Überlegungen Austins und Derridas zu einem umfassenden, *gesellschaftlichen Performativitätsverständnis*, das die Herstellung von Gesellschaft und Sozialität grundsätzlich performativ denkt. Im Sinne dieser gesellschaftlichen Performativität vermag sie nicht nur die Naturalisierung von sozialen Normen, z.B. auf der Ebene von naturalisierten Körpern, zu erklären, sondern gibt auch die Differenz zwischen den einzelnen Wiederholungen dieser Normen als Raum für Handlungsfähigkeit zu verstehen. Indem Butler der Frage nachgeht, wie es im praktischen Sprechen, im Rahmen von Diskursen und durch Anrufungen gelingen kann, einen (vergeschlechtlichten) Körper im Sinne der herrschenden Normen lesbar werden zu lassen und herzustellen, weist sie gleichzeitig den Körper auch als das Mittel zu einer Überschreitung seiner diskursiven Bedingungen aus.

Das politische Versprechen der Körper und der Sprechakte

Für Butler ist der Körper der Einsatzpunkt, an dem Performativität in ihrer sprachlichen und gesellschaftlichen Dimension explizit zusammengedacht werden muss.[49]

49 Sie zeigt im Fortgang der Auseinandersetzung gerade, dass eine Unterscheidung zwischen Performativität (Iteration) als sprachlicher und Performanz (Aufführen) als gesellschaftlicher Dimension unhaltbar ist, weil wie sie sagt „die theoretische Unterscheidung zwischen dem Gesellschaftlichen und dem Sprachlichen schwierig, wenn nicht überhaupt unmöglich aufrechtzuerhalten ist. Das *gesellschaftliche Leben des Körpers* stellt sich *durch eine Anrufung her, die sprachlich und produktiv* zugleich ist“ (Butler 2006: 239,

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

So findet sich im Kapitel *Sprechakte, politisch* (Butler 2006: 221ff.) ihr Versuch, die widersprüchlichen und begrenzten Verständnisse von Performativität bei Pierre Bourdieu und Jacques Derrida produktiv im Hinblick auf ein Verständnis der Rolle des Körpers, der aus der Anrufung bzw. dem Sprechakt hervorgeht, zu verknüpfen. Butler konturiert dabei ansatzweise das, was als ihre eigene „Theorie der gesellschaftlichen Iterabilität des Sprechaktes" (Butler 2006: 237) verstanden werden kann und was ich als machtanalytische Ausdeutung von Derridas Hinweis auf sprachliche Iterabilität zu verstehen suchte. Den Ausgangs- und Bezugspunkt ihres Nachdenkens bildet dabei weiterhin die Frage, was die Kraft der Anrufung konstituiert, herzustellen, was sie benennt, wobei insbesondere das Misslingen bzw. Scheitern von performativen Äußerung oder Anrufungen Beachtung erhält.

Butlers Verständnis von Performativität weitet Derridas Hinweis auf die Iteration, die für Derrida den notwendigen Bruch mit dem Kontext markiert, hin auf eine gesellschaftliche Logik der Iterabilität aus: Weil sie Derridas Diktum vom Bruch mit dem Kontext ernst nimmt, ist damit auch innerhalb der Performativität, der in der Regel praktisch bestätigenden Wiederholung des status quo, immer ein *Moment der Nicht-Übereinstimmung* aufbewahrt. Und es ist diese Kluft einer konstitutiven Nicht-Übereinstimmung in der Performanz, die erst die Möglichkeit eines körperlichen Sprechens denkbar macht, das den Normen, die es regulieren, dort widersteht, wo es sie praktisch für andere Zwecke *fehlaneignen* kann. Deshalb geht es Butler in ihrer Auseinandersetzung mit Performativität um den generellen Hinweis,

„dass gerade in der Fähigkeit dieser Begriffe [sie hatte exemplarisch den Subjekt-Begriff angeführt], eine nicht-gewöhnliche Bedeutung anzunehmen, ihr *beständiges politisches Versprechen* liegt. Ich würde sogar sagen, dass das Widerstandspotential solchen Aufrufens genau in dem Bruch besteht, den es zwischen einer gewöhnlichen Bedeutung und einer nicht-gewöhnlichen Bedeutung hervorruft. Ich möchte vorschlagen, in Anlehnung an Bourdieu und mit ihm davon auszugehen, dass der Sprechakt ein institutioneller Ritus ist, um damit zu zeigen, dass *bestimmte Formen*, ein Sprechen aufzurufen, *Akte des Widerstands* sind" (Butler 2006: 226f., Hervorh. u. Anmerk. NR).

Um diesem politischen Versprechen der Begriffe – das auch auf die (politische) Handlungsfähigkeit der durch sie konstituierten Subjekte verweist – auf die Spur zu kommen, fragt Butler sich, warum und wie sich Normen, die das Sprechen beherrschen, im Körper einrichten können (vgl. Butler 2006: 222). Bourdieus Habitusmodell scheint ihr hierfür ein sinnvoller Ausgangspunkt – auch wenn sie mit dem

Hervorh. NR). Weil also für Butler die Anrufung, die Einsetzung des Subjekts durch den Diskurs und in seinem Sinne, dem gesellschaftlichen Leben des Körpers vorausgeht und für diesen produktiv ist, also die Verkörperung der diskursiven Forderung nahe legt, verdankt sich das Gesellschaftliche notwendig dem Diskursiven und ist gleichzeitig in ihm aufbewahrt.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Hinweis auf die von Bourdieu selbst vernachlässigte *Performativität des Habitus* gerade die Trägheit oder Veränderungsresistenz in Bourdieus theoretischem Entwurf zu korrigieren sucht (vgl. Butler 2006: 239f.). So bemüht sich Butler im Rückgriff auf Bourdieus Habitusmodell eine Theorie des Körpers und seiner praktischen Disponiertheit zu konzipieren, die sich mit der Theorie des Performativen und seinem Versprechen auf die Möglichkeit zur Nicht-Übereinstimmung verbinden lässt.

Mit Bourdieu versteht Butler den Körper zunächst als Träger eines praktischen sozialen Sinns, d.h. als Ort der Übereinstimmung mit bestimmten geregelten und ritualisierten Praktiken, als Ort der Selbstverständlichkeit, mit dem „eine gegebene Kultur den Glauben an ihre eigene Offensichtlichkeit erzeugt und aufrechterhält" (Butler 2006: 238). Diese Übereinstimmung ist nun aber weder für Butler noch für Bourdieu als bloße Repräsentation einer gesellschaftlichen Ordnung im Körper zu verstehen, sondern vielmehr als ihre buchstäbliche *Verkörperung*. Es gibt in dieser Verkörperung gerade keine (reflexiv einholbare) Differenz zwischen den gesellschaftlich Ritualen und der „Regelförmigkeit des Habitus … [der] nach ebendiesen Regeln im Kontext eines gegebenen gesellschaftlichen Feldes spielt" (Butler 2006: 241).

Der Habitus ist gerade nicht nur Produkt der Bedingungen, in denen er wirksam wird, sondern er ist auch in dem Sinne produktiv, dass er gewissermaßen den Glauben an diese Bedingungen selbst erhält und erzeugt.[50] Indem der Körper als ‚offensichtlich' und ‚natürlich' hergestellt wird, trägt er gerade zur Stabilität der Verhältnisse bei. Insofern wird der Körper von Butler auch als „Instrument" charakterisiert, mit dessen Hilfe der „Glaube an die Offensichtlichkeit in der Gegenwart *immer wieder* hergestellt wird" (Butler 2006: 238, Hervorh. NR). Der Körper ist für Butler damit nicht nur Träger verkörperter Geschichte, sondern auch Ort für deren unmittelbare Reaktualisierung und Fortschreibung, der seine Genealogie, sein historisches Geworden- und Lesbar-Sein, aber verbirgt. Gerade weil der Körper in dieser Perspektive aber als ein in zeitlicher Dimension gebildeter erscheint, müsse dem Habitus eine eigene Performativität zugebilligt werden, so Butler:

„Insofern Bourdieu anerkennt, dass der Habitus mit der Zeit gebildet wird und dass diese Bildung zu einem gefestigten Glauben an die ‚Wirklichkeit' des gesellschaftlichen Feldes führt, in dem er wirksam wird, erfüllen bei [Bourdieu] gesellschaftliche Konventionen die Körper mit Leben, die wiederum diese Konventionen als Praktiken reproduzieren und ritualisieren. So wird der Habitus geformt, aber er formt auch: Der körperliche Habitus stellt in ebendiesem

50 Butler kann sich hier eines Verweises auf die Wirkungsweise der Ideologie bei Althusser nicht enthalten, die dieser mit Rückgriff auf Pascal vor allem als *rituelle Praxis* charakterisiert hatte: Man kniet nieder zum Gebet, und später stellt sich der Glauben ein (vgl. Butler 2006: 238, 242, auch Althusser 1977: 145f.).

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Sinne eine *stillschweigende Form von Performativität* dar, eine *Zitatenkette*, die auf der Ebene des Körpers gelebt und geglaubt wird. Der Habitus … generiert auch Dispositionen" (Butler 2006: 242; Hervorh. NR).

Mit der Hereinnahme des Habitus, der von Butler vor allem als Körper bzw. als Verkörperung der gesellschaftlichen Konventionen interpretiert wird,[51] in den Zirkel der Performativität, in eine „Zitatenkette", wird aber nicht allein verstehbar, warum Subjekte dazu tendieren, in disponierter Weise, also in Übereinstimmung mit den Anforderungen des Feldes zu handeln, in dem sie sich bewegen. Aus Butlers Perspektive ist es gerade diese stillschweigende Performativität des Habitus, die sowohl den Glauben an als auch die ritualisierte Reproduktion einer „Wirklichkeit" ermöglicht, die ihrer eigene Geschichtlichkeit in eben diesen Praktiken ihrer Bestätigung zu verbergen weiß. Die Performativität des Habitus ist es, die für Butler erklärbar macht, „wie Worte in Glieder eingehen, Gesten gestalten und das Rückgrat beugen" (Butler 2006: 248), wie sich die Geschichte dieser Worte gerade dadurch unsichtbar macht, dass sie sich wirkungsvoll *in die Körper einschreibt*, um an und in ihnen, *den Anschein des Natürlichen anzunehmen*. Gleichzeitig verweist die Performativität des Habitus auch auf ein Moment der „Überschreitung", ein Moment der Inkongruenz des sprechenden Körpers mit sich selbst und seinen Konstitutionsbedingungen (vgl. Butler 2006: 243). Diese Inkongruenz ist in der Performativität bereits verbürgt, weil sie als wiederholende, zitierende Aktualisierung von sozialen Normen keine vollständige Identität mit sich selbst garantieren kann, weil jede wiederholende Aktualisierung einen Bruch mit dem vorgängigen Kontext voraussetzt.

In politischer Perspektive betont Butler gerade diesen Aspekt der Potentialität des Körpers mehr und anderes zu sein als die bloße Bestätigung der ihn konstituierenden Sprechakte oder Normen. Als in den Zirkel der Performativität eingeschriebener Körper sei es immer die *Anwendung des Körpers*, die ihm seine kulturelle Bedeutung gebe. Gerade weil der Körper im Sinne der Performativität *nicht determiniert*, sondern lediglich auf die Wiederholung der vorherrschenden sozialen Normen verpflichtet sei, liege in der (partiellen) Überschreitung seiner Ermögli-

51 Hier liegt sicherlich eine Form der Fehlaneignung von Bourdieus Habitusverständnis durch Butler vor, weil der Habitus für Bourdieu nicht – wie hier von Butler nahegelegt – schlicht im Körper aufgeht. Zwar legt Bourdieu nahe, der Habitus konstituiere sich als Summe von Gesten, Haltungen und Gewohnheiten. Aber er verdeutlicht ebenso, dass z.B. auch der Geschmack hinsichtlich Einrichtungsgegenständen, Musikauswahl, etc. zum Habitus gehöre (vgl. Bourdieu 1985). In diesem Sinne ist Bourdieus Verständnis vom Habitus um einiges elaborierter und komplexer als Butlers Verständnis des Körpers, das diesen wesentlich als Ergebnis gesellschaftlicher Sprechakte zeigt, aber die Mechanismen gesellschaftlicher Distinktion lediglich sehr grob oder, wie ich an anderer Stelle bereits bemerkt habe, eher zweidimensional entwirft.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

chungsbedingungen ein Moment des Widerstandes. Dieser Widerstand wird von Butler lediglich relativ vage umrissen, indem sie die körperliche Überschreitung mit der Enteignung der diskursiven Mittel seiner Herstellung kurzschließt:

„So vermag der Körper [seine] kulturelle Bedeutung auch in dem Moment zu verunsichern, in dem er die diskursiven Mittel enteignet, mit denen er selbst hergestellt wurde. In der Aneignung dieser Normen, die sich gegen deren geschichtlich sedimentierte Wirkung richten, liegt das Moment des Widerstands dieser Geschichte, das Zukunft durch den Bruch mit der Vergangenheit begründet" (Butler 2006: 248).[52]

Auch wenn an dieser Stelle – wie so oft – weitgehend unbestimmt bleibt, was es konkret heißen könnte, die Normen zu enteignen bzw. sie sich in einer Weise anzueignen, die deren geschichtlich sedimentierte Bedeutung irritiert, so wird gleichsam deutlich, dass Butler diese Überschreitung gleichermaßen als körperlich initiiert als auch als diskursiv vermittelt versteht. Wenn der Körper zum Ort und Zentrum der Wirksamkeit diskursiver Normen wird, wenn er die herrschende Ordnung verkörpert, *braucht es einen Körper, einen anders-sprechenden Körper oder ein anderes körperliches Sprechen, das die diskursiven Mittel zur Herstellung und Unterwerfung des Subjekts enteignen und in der Richtung ihrer Normativität verschieben kann.* So dient der Hinweis auf die Performativität des Habitus Butler vor allem auch dazu, einen gleichermaßen gehorsamen wie überschreitenden Körper zu entwerfen, der ebenso wie Subjekt und Norm auf das gleiche grundlegende Prinzip seiner Produktion und Reproduktion verpflichtet werden kann. Damit wird Performativität zum Universalmodell, mit dessen Hilfe sich gängige Macht-Dichotomien (Macht/Ohnmacht, Beherrschung/Unterwerfung) verabschieden und *beschränkte Spielräume für Handlungsfähigkeit und Widerstand* markieren lassen.

Diese Möglichkeit von Widerstand kann Butler allerdings nur markieren, weil sie nicht wie Bourdieu von einem bereits autorisierten Sprechen ausgeht, dessen Macht gleichsam gesellschaftlich gesichert ist. Für sie ist die Frage, wie in autoritativem Sprechen, in performativen Sprechakten gerade der Prozess einer *Einsetzung* des Sprechenden in gesellschaftliche Macht verborgen bleibt, interessant, weil die-

52 Wobei diese Art der Zukunft im derridaschen Sinn vermutlich als unverfügliche Zukunft, als eine Zukunft, die nicht innerhalb der alten (metaphysischen) Kategorien zu denken sein wird, verstanden werden muss. So formuliert Derrida in *Politik der Freundschaft* (2000) im Anschluss an Nietzsche die Idee eines unverfüglichen zukünftigen Ereignisses so aus, dass sich jede einfache Kopplung von Wirklichkeit an Möglichkeit verbietet. Er gibt deutlich zu verstehen, dass die Sprache nicht automatisch in der Lage ist, das Mögliche angemessen zu erfassen, wenn er eine Vorstellung kritisiert, nach der „ein Ereignis nur möglich sein [müsse], um auch einzutreten, um, in seinem *vielleicht* selbst, bereits eingetreten zu sein am Ende des Satzes, der seine Möglichkeit beim Namen nennt" (Derrida 2000: 182, Hervorh. i. O.).

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

ses notwendige Moment der Einsetzung ebenso die Chance zur *Resignifizierung*, zur *subversiven Aneignung* eines herrschenden, autorisierten Diskurses zu denken erlaubt (vgl. Butler 2006: 246), dem ihre politische Hoffnung gilt.

Handlungsfähigkeit in Resignifizierungspraktiken

Es ist in Butlers Perspektive diese grundsätzliche Möglichkeit der *Resignifizierung,* der (Re-)Produktion einer anderen als der gewöhnlichen Bedeutung, die mit der Macht des Performativen unauflöslich verbunden ist und das wertvolle politische Versprechen auf Veränderungsmöglichkeiten enthält: Resignifizierung bezeichnet für Butler eine Praktik, die auch als (politische) Strategie verstanden werden kann, den Bedeutungsspielraum eines normierenden Sprechens, eines Diskurses der Macht, *subversiv* zu nutzen. Butler sagt (und sie spricht hier ohne Frage mit Derridas dekonstruktiver Kraft):

„Der Zwischenraum zwischen Redundanz und Wiederholung ist der Raum der Handlungsmacht" (Butler 2006: 201).

Im Zentrum der Resignifizierung steht dabei wesentlich eine Bewegung der *Verschiebung* oder der *Überschreitung*, wobei ersteres bei Butler eher auf sprachliche, letzteres eher auf körperliche Widerstandsakte bezogen werden kann. An den Begriff der „Wiedereinschreibung" (Butler 2006: 226), einen Vollzug von Bedeutungsverschiebung bei Derrida angelehnt, fasst Butler Resignifizierung als Ausbeutung des Bruchs mit dem Kontext in performativen Wiederholungen, der für sie maßgeblich als *Bruch mit der ordnungsgemäßen Wiederholung der Norm* gedacht werden muss. Damit erweitert sie abermals Derridas struktural-sprachliches Verständnis der Iteration, hier insbesondere von Bedeutungsverschiebung, um eine machtanalytische Dimension. Insofern gesteht Butler fehlangeeignetem Sprechen und Handeln, das bestehende Normen in einer Weise zitiert, welches diese Normen in ihrer Normativität gerade sichtbar macht, das Potential zu, „fest gefügte Kontextwahrnehmungen [zu] erschüttern" (ebd.).

Differenzieren ließen sich subversive Signifizierungspraktiken bei Butler allerdings in zwei Kategorien, nämlich solche, die primär an Begriffen, (a.) und solche, die primär am Körper (b.) ansetzen: a.) Als sprachliche Praktik einer nichtgewöhnlichen Begriffsverwendung, also *Begriffsverschiebung*, führt sie das Beispiel des „Dagegen-Sprechens" (Butler 2006: 147f.) ein. Im „Dagegen-Sprechen" können u.a. rassistische Bezeichnungen, wie „*nigger*", bspw. innerhalb des Rap in einem nicht-gewöhnlichen Sinne überformt und damit in fehlangeeigneter Weise wieder in den Diskurs eingeschrieben werden (vgl. Butler 2006: 27).[53] Diese Praxis

53 Auch bei Hall findet sich übrigens ein Hinweis auf solche Praxen der Resignifizierung. In seinem Artikel *Das Spektakel der „Anderen"* (2004), in dem er den Wandel und die Kontinuitäten rassistischer Differenz-Repräsentationen in Großbritannien nachzeichnet, diffe-

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

der Bedeutungsverschiebung setzt sich folglich bewusst und demonstrativ vom jeweiligen dominanten Begriffsverwendungen ab und öffnet den Begriff damit für eine bislang nicht-ordnungsgemäße Bezugnahme, so bspw. wenn ICE-T sich selbst als „*nigger*" zu verstehen gibt. Im Mittelpunkt dieser Aneignung und Bedeutungsverschiebung von Begriffen steht vor allem die Neubewertung eines vormals abwertenden Ausdrucks, wie Butler sie ebenfalls für den Begriff „*queer*" markiert:

„Die Neubewertung eines Ausdrucks wie z.B. ‚queer' deutet allerdings darauf hin, dass man das Sprechen in anderer Form an seinen Sprecher ‚zurücksenden' und gegen seine ursprüngliche Zielsetzung zitieren und so eine Umkehrung der Effekte herbeiführen kann" (Butler 2006: 29f.).

Ein solches wieder angeeignetes Sprechen kann nicht nur die Konnotationen und Bewertungen eines Schimpfwortes verschieben. Es enteignet das Sprechen auch, indem es dieses in einem nicht-gewöhnlichen Kontext aktualisiert und fungiert insofern auch als Praktik der Ausweitung, der De- und Rekontextualisierung des Begriffes selbst.[54] b.) Eine andere, nicht-gewöhnliche Aneignung der Norm findet sich in körperlichen Praktiken der *Überschreitung*. Als eine Form solcher Überschreitung lässt sich sicherlich Butlers Rekurs auf Rosa Parks verstehen (vgl. Butler 2006: 230), die entgegen aller Rassentrennungskonventionen in den USA der 1950er Jahre einen Platz im vorderen Teil des Busses einnahm und beanspruchte. Butler interpretiert diesen Fall der Norm-Überschreitung als einen, der verdeutliche, dass auch ohne Bezug auf eine vorgängige Legitimität machtvolle Handlungen vollzogen werden können, die autoritativ wirken, also bestehende Legitimations-

renziert Hall zwischen drei Strategien des Widerstands gegen solche rassistischen Repräsentationen: 1. Praxen der Umkehrung von Stereotypen, 2. Praxen der Ersetzung negativer Bilder durch positive Bilder und 3. Praxen der Repräsentationskritik „von innen heraus" (vgl. Hall 2004b: 160ff.). Anders und viel präziser als Butler verweist Hall explizit darauf, dass die ersten beiden Strategien, streng genommen keine Resignifizierungspraktiken darstellen, weil sie dem Stereotyp letztlich verhaftet bleiben. Lediglich die letzte Form eines Widerstands, der nicht nur inhaltlich, sondern auch *der Form nach* eine andere Qualität der Repräsentation anstrebe und das Stereotyp selbst ad absurdum führe, charakterisiert Hall als Möglichkeit die Spielräume der Repräsentation durch Bedeutungsverschiebung zu nutzen. Vielleicht erklärt diese Perspektive auch die politische Hoffnung, die Hall an Butlers Theorieprojekt knüpft, das aus seiner Sicht die Spaltung zwischen einem diskurstheoretischen und psychoanalytischen Blick auf das Subjekt gerade überwindet (vgl. Hall 2004c: 184ff.).

54 In gewisser Weise findet sich in dieser Formulierung eine Nähe zu Gilles Deleuze & Felix Guattari, die mit ihren Begriffen der „Deterritorialisierung" und „Reterritorialisierung" eine ähnliche Bewegung der Ausweitung oder Verschiebung zu beschreiben scheinen (vgl. Deleuze, Guattari 1992: 124ff.).

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

codes herausfordern oder gar umstürzen können (vgl. ebd.).[55] Diese Überschreitung verweist folglich auf ein legitimes Sprechen, *von einem illegitimierten Ort aus* (Performanz der Legitimität). Als weitere und andere Form der Überschreitung lässt sich sicherlich Butlers Rekurs auf Travestie als Parodie einer heteronormativ formulierten ‚Wirklichkeit' interpretieren. So gelten Travestie-Praktiken Butler als Sinnbild für die verallgemeinerte Erkenntnis, dass es keine ‚richtige' Geschlechtsidentität gebe, sondern lediglich eine Annäherung an sie oder ihre Imitation (vgl. Butler 1993a: 202ff.). Insofern interpretiert sie Travestie als eine Form der Performanz, die explizit die Unentscheidbarkeit der Kategorie „Geschlecht" verdeutlicht.[56] In diesem Sinne kann die Parodie der vermeintlich ‚festen' Geschlechtsidentitäten durch die Travestie, als Praktik der Überschreitung verstanden werden, *die das Phantasma der Norm inszeniert* (Performanz des Phantasma).

Praxen der Resignifizierung, seien diese nur als körperliche oder sprachliche Praxen umgesetzt, konkretisieren also das, was Butler als das politische Versprechen ihrer Theorie vom Subjekt zu verstehen gibt. Damit ist vor dem Hintergrund der leitenden Frage ‚Wie sollen wir uns die Einsetzung eines Subjekts durch und im Sinne eines normativen Diskurses vorstellen?' neben den damit verbunden Begrenzungen für jede Subjektposition auch noch sichtbar geworden, welche Möglichkeiten der Grenzbearbeitung und Ausübung von Handlungsfähigkeit Butler im Rahmen ihrer Subjekttheorie in Aussicht stellt. Subjektivierung im Sinne Butlers ist dabei vor allem als „produktives Reglementierungsprinzip" gezeigt worden, bei dem es gelingt, das Subjekt und seinen oder ihren Körper zum Inbegriff gesellschaftlicher Konventionen zu machen, die in und an ‚ihm' oder ‚ihr' Materialität erhalten.

Anhand des Modells der Anrufung war es möglich, sich diesen geradezu magischen Vorgang einer Subjektivierung im Diskurs, des Eingehens der Worte in die Körper, verständlicher zu machen. Hier wurde auch sichtbar, dass und warum die Subjekte in ihren Identifizierungen dazu neigen, die Anrufungen zu bestätigen und die herrschende Ordnung zu verifizieren. Butlers Hinweis darauf, dass diese Herstellung und Aufrechterhaltung von Sozialität performativ erfolgt, wodurch Subjekte wie Normen auf ihre Aktualisierung in der Wiederholung verwiesen werden, offenbart nicht nur deren Abhängigkeit voneinander, sondern markiert auch einen Spielraum in der wiederholenden Aktualisierung: Dass die Wiederholung von

55 Im Original heißt es: „Als Rose Parks im vorderen Teil des Busses saß, hatte sie dazu kein vorgängiges Recht, das irgendeine Rassentrennungskonvention der Südstaaten garantiert hätte. Und trotzdem verlieh sie, indem sie ohne vorgängige Autorisierung Anspruch auf dieses Recht erhob, ebendieser Handlung eine gewisse Autorität und leitete den Umsturz der bestehenden Legitimitätscodes ein" (Butler 2006: 230).

56 In *Körper von Gewicht* bestätigt sie zwar dieses „kritische Versprechen" erneut (vgl. Butler 1997: 184), markiert aber auch eine Gefahr von Travestie als Re-Idealisierung der konstitutiven Geschlechternorm (vgl. Butler 1997: 171, vgl. auch Butler 2001a: 137ff.).

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Normen in nicht-gewöhnlicher Weise erfolgen kann, begründet die Handlungsfähigkeit von Butlers produktiv reglementierten Subjekten.

Als diskursiv hervorgebrachte und gebundene Subjekte zeigten sich diese einer paradoxen Machtform unterworfen, die sie gleichermaßen reguliert wie ermöglicht. Im Sinne dieser partiellen Ermächtigung von Subjekten, die mit ihrer Beherrschung zusammenfällt, ohne in ihr aufzugehen, situiert Butler Handlungsfähigkeit gewissermaßen an den Rändern der diskursiv-normativen Regulierung, die diese Subjekte konstituiert. Da Butler über ihren Hinweis auf die performative Herstellung und Aufrechterhaltung von Gesellschaft gerade die notwendige Inkohärenz der diskursiven Normen mit sich selbst markiert, erweist sich deren Machteinwirkung als unvollständig oder nicht-total, so dass sie grundsätzlich auch ausbeutbar ist. Ganz im Sinne Foucaults begreift Butler folglich „den Widerstand als Effekt eben der Macht, gegen die er sich richten soll" (Butler 2001a: 94), der sich im Sinne des rekonstruierten Verständnisses von Performativität als Bedeutungsspielraum *in* der Wiederholung der Norm charakterisieren lässt.

BILDUNGSTHEORETISCH RELEVANTE ASPEKTE VON BUTLERS SUBJEKTTHEORIE: BILDUNG ALS RESIGNIFIZIERUNGSPROZESS?

Im Hinblick auf die Frage nach der Entstehung, Entwicklung und Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen in diskurstheoretischer Perspektive betonen Butlers Vorstellungen von Subjektivierung, von einer Subjektkonstitution in existenzverleihender Unterwerfung, zunächst die begrenzenden und reglementierenden Bedingungen solcher Existenz: Mit Butler erweist sich das Subjekt vor allem als normiertes Subjekt, als Subjekt das (vor jeder Wahlmöglichkeit und jenseits aller Intentionalität) gezwungen ist, den diskursiven Normen zu folgen, welche die Sozialität strukturieren, in der es sich situiert (findet). Butler weist uns darauf hin, dass Subjekte in ihrem (Selbst-)Verständnis und ihrer Körperlichkeit maßgeblich von Diskursen orientiert werden, die über die Subjekte selbst hinausweisen, ihnen vorgängig sind und in die sie hineingerufen und durch die sie angerufen werden. In einer Gesellschaft mit binärer Geschlechterkonstruktion und einer Matrix gegengeschlechtlichen Begehrens bedeutet dies z.B. als „er" oder „sie" soziale Existenz zu erhalten, für den oder die eine Subjektivität als „sie" oder „er" bestimmte Begehrensoptionen und (Selbst-)Verständnisse bereits weitgehend fest- oder zumindest nahe legt und andere Optionen ausschließt bzw. tabuisiert.

Als angerufenes Subjekt bezahlt dieses mit seiner Befolgung der Norm gewissermaßen den Preis für seine soziale Existenz, weil lediglich die Befolgung der Norm den Weg zu einer, im Rahmen der Sozialität auch anerkennbaren, Subjektposition eröffnet. Damit wird das Subjekt bei Butler als zutiefst von anderen abhän-

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

giges und zugleich verletzliches gekennzeichnet, weil es sein (soziales) Sein einer Anrufung, einem Erkannt-Werden und Erkennbar-Sein durch andere Subjekte verdankt, wobei diese Anrufungen es gleichzeitig beständig durch den impliziten Verweis auf verworfene, ausgeschlossene Subjektivitätsvorstellungen disziplinieren.

Butlers Hinweis auf die Performativität der Wiederholungen oder Wiederholungsschleifen, in denen sich Anrufungen und Subjektkonstitutionen gesellschaftlich realisieren, lässt allerdings nicht nur die Herstellung einer Subjektkonstitution im Sinne der herrschenden Ordnung verständlich werden. Die Magie der Sprechakte, zu bewirken, wovon sie sprechen, erweist sich zwar als wirksam, gleichzeitig aber auch als unvollkommen, weil die machtvollen, normativen Begrenzungen des Subjektstatus nie vollständig gelingen (können). Wenn die Gesellschaft und die Subjekte in ihr sich in performativen Wiederholungen konstituieren, dann verweist dies vor allem darauf, dass Normen und die Ordnungen, zu denen diese sich zusammenfügen, allein aufgrund ihrer beständigen Wiederholung Wirksamkeit erlangen und selbst von Subjekten beständig in Kraft gesetzt werden müssen, um wirksam zu sein. Deshalb verknüpft Butler die Handlungsfähigkeit des Subjekts eng mit der Möglichkeit von Akten einer nicht ordnungsgemäßen Wiederholung der Norm, die letztlich das Phantasmatische, Ideale und den sich gewissermaßen selbst suspendierenden Anspruch jeder Norm hervortreten lassen können. Praxen der Resignifizierung, verstanden als Praxen der Aneignung, Umwertung, Unterwanderung oder Überschreitung von sedimentierten Bedeutungen, von Normen, die Subjektkonstitutionen begrenzen, stellen für Butler deshalb genau solche Aktivitäten dar, in denen die Notwendigkeit zur Wiederholung von Normen konkret ausbeutbar ist.

Diese Praxen, die die Selbstverständlichkeit von Normen destabilisieren, seien sie nun körperlicher oder sprachlicher Art, stellen also nicht allein das „politische Versprechen“ von Butlers Subjekttheorie dar, sondern deuten auch deren bildungstheoretisches Potential an. Diesem bildungstheoretischen Potential gilt es nun nachfolgend nachzugehen, allerdings ohne den Anspruch, eine gleichsam implizite Bildungstheorie Butlers systematisch herauszuarbeiten. Eher geht es darum, Anhaltspunkte für die bildungsrelevanten Momente von Subjektkonstitutionsprozessen zu markieren, damit später auch in empirischer Einstellung nach ihnen gefragt werden kann. Außerdem zeigt sich, dass der Versuch, das eher vage bildungstheoretische Potential Butlers bestimmen zu wollen, sich abermals mit Konzeptionen von Kritik oder Widerstand auseinander zu setzen hat, die sich bereits bei Foucault konzipiert finden (1.). Deshalb gelingt die Konturierung des bildungstheoretischen Potentials von Butlers Subjekttheorie nur über den ‚Umweg‘ einer Vergegenwärtigung von Foucaults Kritikverständnis (1.1) und dessen bildungstheoretischer Auslegung durch Jenny Lüders (1.2). In Abgrenzung zu und in Anlehnung an dieses bereits diskurstheoretisch reformulierte Bildungsverständnis lässt sich das bildungstheoretische Potential von Resignifizierungspraxen im Anschluss an Butler dann etwas deutlicher ausformulieren (2.). Dieser Versuch, Bildung im Anschluss an Butler zu

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

konturieren, kulminiert in der Herausforderung, Bildung nicht länger als Vorgang der Subjekttransformation sondern eher als einen der Diskursverschiebung zu denken, welcher andere Subjektposition(ierung)en ermöglicht. Er arbeitet sich dabei zentral an einer Verhältnisbestimmung von Bildung und Subjektivierung ab, die letztlich eine einfache Dichotomie zwischen subjektivierenden und entsubjektivierenden Praktiken eher problematisiert und in ein Verständnis von subversiver und machtvoller Ausdeutung vorgefundener Ordnungen überführt, bei dem die Grenzen zwischen Bildungs- und Subjektivierungsprozessen stärker verschwimmen.

Das bildungstheoretische Potential: Widerstand und Kritik in der Funktion einer ‚Entunterwerfung'?

„Die Macht umgrenzt, was ein Subjekt ‚sein' kann, sie zieht die Grenzen, jenseits derer es nicht länger ‚ist' oder jenseits welcher es in einen Bereich suspendierter Ontologie gerät. Die Macht versucht jedoch, das Subjekt durch Zwang zu begrenzen, und der Widerstand gegen den Zwang besteht in der Stilisierung des Selbst an den Grenzen des etablierten Seins" (Butler 2001b: 9).

Wie gerade, aber auch im ausführlichen Durchgang durch Butlers Konzeption von Subjektkonstitution in existenzverleihender Unterwerfung, deutlich geworden war, bietet Butler selbst keinen expliziten Begriff oder ein explizites Verständnis von Bildung an. Vielmehr arbeitet sie den Prozess der Subjektkonstitution als paradox machtvollen Prozess heraus, in der Handlungsfähigkeit und Unterwerfung des Subjekts sich als gleichzeitige Effekte einer Macht lesen lassen müssen, die das Subjekt begrenzen und ermöglichen. Die Herausforderung ihres Denkens für bildungstheoretische Überlegungen liegt folglich zunächst darin, auf die *Entstehung* von Selbst- und Weltverhältnissen von Subjekten in ihrer machtvoller Begrenzung durch Subjektivierungsprozesse hinzuweisen, wenn sie sagt: „Die Macht umgrenzt, was ein Subjekt ‚sein' kann, sie zieht die Grenzen, jenseits derer es nicht länger ‚ist'" (ebd.). Mit ihrer Akzentuierung von „Zwang", „Macht" und „Grenzen" weist sie nicht nur optimistisch-emanzipatorische Bildungskonzeptionen grundlegend in ihre Grenzen, sondern gerade wenn sie den „Widerstand gegen den Zwang" (ebd.) als Form einer „Stilisierung des Selbst an den Grenzen des etablierten Seins" (ebd.) entwirft, wird deutlich, dass eine schlichte Überschreitung dieser Grenzen nicht erwartbar ist. Was immer in Butlers Subjekttheorie als bildungstheoretisches Potential bestimmbar ist, steht folglich nicht außerhalb der entfalteten Zwänge der Subjektkonstitution, sondern kann eher als Auseinandersetzung mit und Bearbeitung von dessen Grenzen charakterisiert werden.

Wie so oft, erweist es sich aber als keineswegs einfach, ein etwas klareres Bild solcher Grenzbearbeitungspraxen, solcher „Stilisierungen des Selbst an den Grenzen des etablierten Seins" (ebd.) bei Butler zu erhalten. In ihrem Essay *Was ist Kri-*

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

tik? Ein Essay über Foucaults Tugend (2001, orig. 2000) finden sich jedoch Anhaltspunkte, die solche Praxen in die Nähe von Foucaults Kritik-Begriff rücken: In ihrer Auseinandersetzung mit Foucaults Verständnis von Kritik legt Butler nahe, Formen der Kritik oder kritische Praxen weniger anhand ihrer Inhalte, sondern vielmehr als „eine gewisse Art des Fragens" (Butler 2001b: 2) zu bestimmen. So fragt sie demonstrativ:

„Wer kann ich in einer Welt werden, in der die Bedeutung und Grenzen des Subjektseins für mich schon festgelegt sind? Welche Normen schränken mich ein, wenn ich zu fragen beginne, wer ich werden kann? Und was passiert, wenn ich etwas zu werden beginne, für das es im vorgegebenen System der Wahrheit keine[n] Platz gibt? Ist nicht genau das mit der ‚Entunterwerfung des Subjekts im Spiel der Politik der Wahrheit' gemeint" (Butler 2001b: 8).

Fragen wie „Wer kann ich in einer Welt werden…" (Butler 2001b: 8) oder wie Foucault formuliert „Wer bin denn nun eigentlich ich, der ich zu dieser Menschheit gehöre, zu dieser Franse, zu diesem Moment, zu diesem Augenblick von Menschheit, der der Macht der Wahrheit im allgemeinen und der Wahrheiten im besonderen unterworfen ist?" (Foucault 1992: 27) überhaupt stellen zu können bzw. zu stellen, wird damit von Butler als eine *Praxis der Kritik*, als ihr handlungspraktischer Vollzug mindestens angedeutet. Kritik oder auch Widerstand gegen den Zwang der Subjektivierung erscheint in Butlers Verständnis folglich maßgeblich als eine Praxis, die bestimmte Fragen nach dem eigenen Subjektstatus stellt oder zu stellen vermag. Sie weist diese Formen des Fragens als solche aus, die als „Entunterwerfung des Subjekts im Spiel der Politik der Wahrheit" ((Butler 2001b: 8, vgl. auch Foucault 1992: 15) wirksam werden können. Die Funktion der Entunterwerfung kommt solchen Fragen gerade deshalb zu, weil sie auf die Suche eines Subjekts nach Möglichkeitsbedingungen verweisen, etwas zu werden, „für das es im vorgegebenen System der Wahrheit keinen Platz gibt" (Butler 2001b: 8). Die Fragen selbst fungieren folglich als praktische Grenzreflexionen auf die Grenzen des (anerkennbaren) ‚Subjekt-Seins' innerhalb eines akzeptierten Wahrheitssystems. Da Butler sich in diesem Anhaltspunkt für das bildungstheoretische Potential ihrer Subjektkonzeption aber sowohl in ihrem Verständnis von „Kritik" als auch in der Rhetorik von der „Entunterwerfung" auf Foucault stützt, lohnt es diesen Spuren nachzugehen. So hatte Foucault in seinem Vortrag *Was ist Kritik?* (1992, orig. 1978) der Kritik explizit die „Funktion" (Foucault 1992: 15) zugebilligt, die „Entunterwerfung" (ebd.) des Subjekts „in dem Spiel, das man die Politik der Wahrheit nennen könnte" (ebd.) sicherzustellen. Zunächst gilt es also in theoretischer Perspektive zu klären, was Foucault unter „Kritik" versteht und inwieweit Bildung einer Praxis nahe steht, die als eine kritische Praxis in der Funktion der „Entunterwerfung" (Butler 2001b: 8, Foucault 1992: 15) verstanden werden kann.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Was ist Kritik?

Einsatzpunkt für Foucaults Nachdenken, darüber, was Kritik sei, ist der Hinweis darauf, dass in der Nachfolge von Kant und in Berufung auf ihn, das Projekt der Kritik, das historisch bei Kant mit der Analyse der Aufklärung verbunden war, gerade von diesem Projekt der Aufklärung selbst abgekoppelt wurde. Foucault kritisiert damit das Umkippen und Verkürzen des „Unternehmen[s] der Aufklärung" in das, was er das (intellektuelle) „Projekt der Kritik" nennt (Foucault 1992: 41). Nachfolgend werde Kritik vordringlich „als Problem der Erkenntnis" (Foucault 1992: 29) verstanden, das durch eine „Legitimitätsprüfung" (a.a.O.: 30) historischer Erkenntnisweisen derart bearbeitet werde, dass man innerhalb der modernen Wissenschaften nun frage: „welche falsche Idee hat sich die Erkenntnis von sich selbst gemacht, welchem exzessiven Gebrauch sah sie sich ausgesetzt und an welche Herrschaft fand sie sich folglich gebunden" (ebd.)? Demgegenüber interessiert sich Foucault – und damit konturiert er sein *eigenes Verständnis von Kritik* (vgl. Foucault 1992: 16) in Abgrenzung zu jener Legitimitätsprüfung – für das, was Kant als Aufklärung beschrieben hat: Jene „historische Haltung, die man im Abendland als besondere Haltung neben dem großen historischen Prozess der Regierbarmachung der Gesellschaft auftauchen sieht" (Foucault 1992: 16f.), eine Haltung, die die Unfähigkeit sich seines eigenen Verstandes ohne die Leitung eines anderen zu bedienen, zu überwinden trachtet. Eine Haltung, die den diesem Zustand der Unmündigkeit zugehörigen Mangel an Entschlossenheit oder Mut darin zu überwinden trachtet, dass sie etwas *unternehme* (vgl. ebd.).

Für Foucault ist das Auftauchen dieser Haltung gerade verbunden mit einer historischen Zunahme der Regierungsintensivierung in der Moderne, die sich buchstäblich auf den gesamten Gesellschaftskörper ausbreitet: als Biopolitik und Statistik, als Sexualitätsdispositiv, usw. Es ist dieses historische Zugleich von Machtintensivierung und Widerstandsformen für das Foucault sich interessiert: So gibt er an, sich von je her für spezifische Formen der „Führung" interessiert zu haben und schlägt vor, *ausgehend* von den Widerstandsformen, die ihnen zugehörigen Machtmechanismen zu ergründen (vgl. Foucault 1994a: 244ff.).

Was Foucault dann als (praktisches) Vorgehen, als Umsetzung oder Unternehmung solcher Kritik vorschlägt, entspricht ziemlich exakt dem Programm seiner eigenen Forschungspraxis: Es umfasse einerseits eine archäologische, positive Beschreibung des „Nexus von Macht-Wissen … mit dem sich die Akzeptabilität eines Systems – sei es das System der Geisteskrankheit, der Strafjustiz, der Delinquenz, der Sexualität usw. – erfassen lässt" (Foucault 1992: 33). Andererseits sei ebenso eine genealogische Analyseperspektive nötig, die stärker die „Bruchlinien" (Foucault 1992: 35) im Auftauchen dieser Systeme rekonstruiert, um einsichtig zu machen, das ihr Auftauchen und ihre Etablierung „gerade nicht selbstverständlich war" (Foucault 1992: 34f.). Gerade die genealogische Perspektive erlaube es – so Foucault – die Willkürlichkeit solcher Systeme (bezogen auf Wissen) wie auch ihre

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Gewaltförmigkeit (bezogen auf Macht) erst hervortreten zu lassen (vgl. Foucault 1992: 35).

Der konstatierte enge Zusammenhang von Macht und Wissen, den Foucault als für die Moderne konstitutiven, sich ausweitenden rekonstruiert, lässt sich exemplarisch veranschaulichen am Gegenstand der „Bevölkerung“: Foucaults Analysen zufolge etabliert sich seit dem 18. Jahrhundert unter den Bedingungen des Liberalismus eine Regierungsform, die sich maßgeblich auf die „Bevölkerung“ ausrichtet. Während vorher im Verhältnis von „Souverän“ und „Untertan“ die souveräne Machtausübung einer amorphen Masse gegenüberstand, über deren Tod sie maßgeblich herrschte (martern, foltern oder in den Krieg schicken), wird die „Bevölkerung“ in der Moderne zum Wissens(chafts)objekt, das mit statistischen Methoden ausgeforscht (Geburtenrate, Selbstmordrate, etc.) und über Eingriffe in die konkrete Lebensführung (Gesundheitsvorstellungen, Sexualitätsvorstellungen, etc.) gelenkt werden kann.[57] Wie sich am Beispiel „Bevölkerung“ also zeigt, ist der Begriff selbst nicht machtleer und sind die mit ihm verbundenen Praxen nicht wissenslos.

Ein solcher, von Foucault explizit als *strategisch* gekennzeichneter Einsatzpunkt für eine Analyse bestehender bzw. historischer Verhältnisse, geht nicht nur von einer „Unlösbarkeit des Wissens und der Macht“ (Foucault 1992: 40) aus. Er zeige vor allem nicht nur solche Singularitäten, in denen sich beide in einem bestimmten Verhältnis zueinander und auf der Basis bestimmter Akzeptabilitätsbedingungen fixierten, sondern ebenso „Öffnungen“, „Unentschiedenheiten“ oder „Verschiebungen“ (ebd.), die auch die Fragilität und Unbeständigkeit des Systems selbst sichtbar machten. Vor dem Hintergrund dieser kurzen Rekonstruktion lässt sich der viel zitierte Satz, in dem Foucault Kritik als „die Kunst, nicht dermaßen regiert zu werden“ (Foucault 1992: 12) bestimmt, die er präzisiert als „die Kunst nicht *auf diese Weise* und nicht *um diesen Preis* regiert zu werden“ (Foucault 1992: 12, Hervorh. NR), nun in dreifacher Hinsicht konkretisieren:

1. „regiert werden“: Kritik bzw. eine kritische Haltung leistet aus Foucaults Perspektive die *Entlarvung einer konkreten Machtkonstellation* (als historische) – ohne dass diese sich notwendig als Herrschaft legitimiert finden muss[58];

57 Damit verbunden sich beispielsweise auch Vorstellungen vom ‚normalen‘ Körper, wie sich an den öffentlichen Debatten über übergewichtige Hartz-IV-EmpfängerInnen exemplarisch verstehen lässt.

58 Die Unterscheidung zwischen Macht und Herrschaft ist deshalb wichtig, weil Foucault sein Machtverständnis explizit gegenüber einem solchen Machtverständnis abgrenzt, das Macht mit „Herrschaft“ oder „Hegemonie“ assoziiert oder gar gleichsetzt. So nutzt Foucault den Begriff der Macht um „viele einzelne, definierbare und definierte Mechanismen ab[zu]deck[en], die in der Lage scheinen, Verhalten und Diskurse zu induzieren. … Auf diese Weise soll vermieden werden, dass von vornherein die Perspektive der Legitimie-

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

2. „dermaßen“: Kritik bzw. eine kritische Haltung setzt sich für die *Minimierung der Regierungsintensivierung* am Subjekt ein und weist auf Praktiken der (Selbst-)Führung hin;
3. „nicht dermaßen regiert“: Kritik bzw. eine kritische Haltung arbeitet als *relative Verschiebung* von Macht *innerhalb* des vorgefundenen Nexus aus Macht-Wissen.

Diese dreifache Präzisierung zeigt dabei auf, dass eine kritische Haltung bzw. ein Subjekt in kritischer Haltung für Foucault *keinen Standort außerhalb* von spezifischen Macht-Wissen-Konstellationen beziehen kann, sondern notwendig innerhalb von Macht-Wissen-Komplexen verstrickt bleibt, die es selbst und sein oder ihr Sprechen regulieren. Gleichzeitig fragt Foucault explizit danach, wie „Zwangswirkungen […] umgekehrt oder entknotet werden“ (Foucault 1992: 40f.) können und markiert mit dem Hinweis auf sein eigenes analytisches Vorgehen hierzu einen Einsatzpunkt: Die archäologische und insbesondere die genealogische Analyseperspektive sind strategisch zu nutzen und bringen einen konkreten und historisch wandelbaren Macht-Wissen-Komplex zum Vorschein, „dessen Stabilität, dessen Einwurzelung, dessen Fundierung nie eine solche ist, dass man nicht sein Verschwinden oder zumindest das Wodurch und das Woher seines möglichen Verschwindens denken kann“ (Foucault 1992: 39). Zwangswirkungen umzukehren oder zu entknoten kann folglich konkretisiert werden als eine *strategische Praxis der Darstellung/Hinterfragung bestehender Systeme*, die die Denkmöglichkeiten hin zu einem (anderen) Möglichen öffnet, das historisch konkret zwar noch nicht realisiert, aber prinzipiell bereits denkbar ist. Da auch ein solches antizipierendes Denken seinen eigenen Bedingungen des Denkens und Handelns, der Partizipation an Macht-Wissen, nicht entkommen kann, ist dieses Denken kein radikal utopisches Denken, das Denken des (absolut) Neuen, sondern eher ein Anders-Denken (-Können), auf der Basis dessen, was ist – *ein Denken der denkbaren Veränderung, der Verschiebung der eingeschränkten Möglichkeiten (zu sein).*

Dass diese Bestimmung von Kritik bei Foucault letztlich nicht gerade konkret ausfällt, gehört nicht zu den Dingen, die Judith Butler stören könnten. Vielmehr formuliert sie – gleichfalls wenig konkret – das Foucaultsche Kritikverständnis in seinem expliziten Bezug zum Projekt der „Entunterwerfung“ insofern aus, als sie Entunterwerfung als denjenigen Moment bestimmt, an dem die Episteme der Macht ihre Grenze(n) offenbaren (vgl. Butler 2001b: 10). Deshalb bedeutet für Butler Entunterwerfung vor allem, „die Zerbrechlichkeit und Transformationsfähigkeit der Episteme der Macht“ (ebd.) sichtbar werden zu lassen oder anders formuliert, eine kritische Praxis zu zeigen, in der die Episteme der Macht ihren eigenen Grenzen

rung eingeführt wird – wie das die Begriffe Erkenntnis und Herrschaft nahe legen“ (Foucault 1992: 32).

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

zugetrieben werden. Weil angesichts der spezifischen historischen Bedingungen der Moderne – wie sie Foucault im Hinblick auf die verschiedenen Systeme herausarbeitet hat – nicht von einem Auseinanderfallen von Macht und Wissen auszugehen ist, sondern Machtmomente mit Wahrheitsdiskursen ebenso verwoben sind, wie Wahrheiten mit Machteffekten, entwirft Butler Foucaults Kritikverständnis maßgeblich *als Befragung dieses Zusammenhanges* selbst und seiner Ausbeutung an den Grenzen dessen, was er zu regulieren weiß (vgl. Foucault 1992: 15, vgl. Butler 2001b: 4f.). In diesem Sinne reformuliert Butler Foucaults Kritikverständnis als eine spezifische Beziehung zwischen Subjekt und Norm, wenn sie sagt:

„Die Beziehung [zwischen Subjekt und Norm] ist ‚kritisch' in dem Sinn, dass sie keiner gegebenen Kategorie folgt, sondern vielmehr eine fragende Beziehung zum Feld der Kategorisierung selbst konstituiert und sich dabei zumindest implizit auf die Grenze des epistemologischen Horizontes bezieht, innerhalb dessen Praktiken geformt werden. Es geht nicht darum, Praxis auf einen vorgegebenen epistemologischen Kontext zu beziehen, sondern *aus der Kritik genau jene Praxis zu machen, die die Grenzen dieses epistemologischen Horizontes selbst zu Tage bringt* und gleichsam dessen Umrisse zum ersten Mal, wie wir sagen könnten, in Beziehung zu seiner eigenen Grenze erscheinen lässt" (Butler 2001b: 5, Hervorh. NR).

Diese Bestimmung von Kritik als *fragende Beziehung*, die nicht allein eine Grenzreflexion auf die Bedingungen des „Subjektseins" sondern auch eine Infragestellung der Kategorisierungen meint, in denen sich solches Subjektsein lediglich konstituieren kann, stellt sowohl für Butler als auch für Foucault eine Einmischung ins Spiel der „Politik der Wahrheit" dar. Eine solche Praxis der Einmischung, die die epistemologischen Grenzen selbst, die Grenzen dessen, was sagbar und subjektivierbar ist, selbst hervortreten lässt, orientiert beider Nachdenken über das, was angesichts ihrer Einklammerung(en) des souveränen Subjekts noch Widerstand oder Kritik heißen kann. Dieses Verständnis, das Kritik als eine fragende Praxis entwirft, die in ihrer Funktion als Grenzreflexion zur Entunterwerfung von Subjekten beitragen kann, erscheint in bildungstheoretischer Perspektive überaus interessant. Angesichts der Tatsache, dass Jenny Lüders (2007) bereits eine systematische Ausarbeitung der bildungstheoretischen Implikationen von Foucaults Werk vorgelegt hat, macht es Sinn, die beabsichtigte Reformulierung eines Bildungsverständnisses im Anschluss an Butler weiter in Auseinandersetzung mit diesen Überlegungen zu entwickeln. Eine solche bildungstheoretische Interpretation beider Autoren wird dabei sowohl herausgefordert als auch begünstigt durch die eigentümliche Form der Normativität, die Foucaults Kritik-Verständnis (*critique)* dabei – wie Butler herausstellt – von Formen der Kritik *(critisism)* unterscheidet, die sich in der schlichten Negation bestehender Verhältnisse erschöpfen aber auch von einer Normativität, die positive Bestimmungen eines zukünftig wünschenswerten Zustandes formuliert (vgl. Butler 2001b: 1f.). Foucault enthält sich beidem und konturiert dennoch ein Verständnis von Kritik, in dem dieses nicht der Beliebigkeit preisgegeben wird,

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

sondern auf die relative Befangenheit des kritischen Projektes selbst verweist: „die Kunst, nicht dermaßen regiert zu werden“ (Foucault 1992: 12).

Bildung als „Entsubjektivierung“ anlässlich einer „Erfahrung“?

„Insbesondere vermittelt durch den Begriff der ‚Kritik‘ wird dabei auf die Möglichkeit und Notwendigkeit verwiesen, sich den Subjektivierungsmechanismen zu entziehen und die Bedingungen des eigenen Seins als anders-mögliche zu entwerfen. […] Gleichzeitig wird allerdings ebenso deutlich, dass ein ‚Entzug‘ aus den Seinsbedingungen unmöglich ist. […] Die Dichotomie, die in der Rede von Subjektivierung und Entsubjektivierung suggeriert wird, erscheint vor diesem Hintergrund dem Phänomen nicht angemessen und damit auch nicht geeignet, die Klärung zur Struktur von ‚Bildungsprozessen‘ unmittelbar anzuschließen“ (Lüders 2007: 127).

In ihrem Entwurf eines Bildungsbegriffes, der mit Hilfe von Foucaults Konzepten und Begriffen neu gefasst und reformuliert werden soll, wendet Jenny Lüders in *Ambivalente Selbstpraktiken* (2007) insbesondere das dargestellte Kritik-Verständnis Foucaults explizit bildungstheoretisch (vgl. ausführlich Lüders 2007: 110ff.).[59] Foucault lässt sich für Lüders vor allem deshalb bildungstheoretisch lesen, weil sich mit Hilfe seines Theoriegebäudes mindestens drei notwendige Dimensionen eines Bildungsbegriffes näher bestimmen lassen: Im Hinblick auf Subjektivität bzw. Subjektivitätskonstitution (1. Dimension) entwirft Foucault Subjekte als „in einem Netz aus Wahrheitsspielen, Machtbeziehungen und Selbsttechniken hervorgebracht und durch dieses geformt und begrenzt“ (Lüders 2007: 125). Im Hinblick auf eine differenzierte Gesellschaftsdiagnose (2. Dimension) „lässt sich unsere aktuelle Gesellschaft [mit Foucault] als ‚Kontrollgesellschaft‘ bezeichnen, die in erster Linie auf eine umfassende und sich verstärkende Subjektivierung zielt“ (a.a.O.: 126). Und im Hinblick auf eine Normativität oder Ethik (3. Dimension) weise Foucaults Verständnis von Kritik einen Weg, der „als strategisches Grenzexperiment […] die Infragestellung und Verschiebung der Bedingungen unseres eigenen Seins als historisch geformte, in Machtbeziehungen stehende Subjektivität“ (ebd.) in Aussicht stellt. Als auffällig erweise sich dabei – wie Lüders ausdrücklich hervorhebt –, dass alle drei Dimensionen dieses hier nur grob skizzierten Bildungsverständnisses im Anschluss an Foucault den „Mechanismus der Subjektivierung in den Mittelpunkt“ (Lüders 2007: 127) rückten und vermittelt über die eigentümliche Normativität von Foucaults Kritikverständnis nahe legten, den Vorgang einer *„Entsubjekti-*

59 Einen Kritiker der Bildungsinstitutionen wie zugehöriger Wissensbestände (vgl. insbesondere ÜS) dabei auf seine „implizite Bildungstheorie“ (Lüders 2007: 16) hin zu lesen, gelingt Lüders vor allem deshalb, weil sie äußerst sorgfältig und bedacht argumentiert, indem sie ausdrücklich die „Grenzen und Unstimmigkeiten“ (Lüders 2007: 17) einer solchen bildungstheoretischen Nutzung von Foucaults Gedanken markiert und reflektiert.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

vierung" als Bildungsgeschehen zu lesen (ebd., Hervorh. NR). Gleichzeitig versieht Lüders – wie aus dem vorangestellten Zitat hervorgeht – dabei die Dichotomisierung von „Subjektivierung" und „Entsubjektivierung", die in einem solchen Bildungsverständnis angelegt scheint, selbst mit einem Fragezeichen, das aus meiner Sicht *die zentrale Herausforderung für bildungstheoretisches Denken in einer Foucaultschen Denktradition* markiert: Was für ein eigentümliches Verständnis von Bildung lässt sich im Anschluss an Foucault (noch) formulieren, wenn Bildung nicht einfach als Widerstandsmoment gegen die zurichtenden und begrenzenden Bedingungen des sozialen Seins eines Subjekts gesetzt werden kann, sondern der Prozess der Bildung wie das Subjekt selbst an dieser zurichtenden Macht immer auch partizipiert, wenn eine Subjekt-Werdung und damit auch Bildung des Subjekts *außerhalb oder jenseits* von Subjektivierung bzw. Unterwerfung durchgestrichen ist. Das bedeutet aus meiner Sicht vor allem, dass das, was Bildung heißen kann, sich in einer *relativen* Zurückweisung von Macht-Wissen erschöpft, wie sie in Foucaults Kritik-Bestimmung des „nicht dermaßen regiert [W]erden[s]" (Foucault 1992: 12) angelegt ist.

Obwohl Lüders die Problematik einer Dichotomie zwischen „Subjektivierung" und „Entsubjektivierung" erkennt, auf sie hinweist und ihr auch in der Einsicht nachkommt, dass sich – insbesondere in empirischer Einstellung – Subjektivierungs- von Entsubjektivierungs- bzw. Bildungsprozessen kaum trennscharf abgrenzen ließen (vgl. Lüders 2007: 137ff.), hält sie am Begriff der „Entsubjektivierung" zur Konkretisierung von Bildung fest, der sprachlich auf die Möglichkeit eines solchen *Entzugs aus Subjektivierung* gerade anspielt. Im Versuch mit Foucault auch zu einer Bestimmung der Strukturmerkmale von Bildungsprozessen (4. Dimension) zu gelangen, die zudem empirisch anwendbar sein sollen, folgt sie dem Begriff der „Entsubjektivierung", den Foucault in enger Verbindung zum Begriff der „Erfahrung" insbesondere in *Der Mensch ist ein Erfahrungstier* (1996, orig. 1980) entwickelt.

Dieser Erfahrungsbegriff wird von Foucault auf zwei unterschiedliche Kontexte bezogen und dementsprechend ausformuliert. Zum einen schließt der Erfahrungsbegriff an ein philosophisches Verständnis von Erfahrung an, wie es sich bei Nietzsche, Bataille oder Blanchot finde (vgl. Foucault 2003: 26f.): Erfahrung lässt sich dann beschreiben als der „Versuch, an einen bestimmten Punkt des Lebens zu gelangen, der dem Nicht-Lebbaren so nahe wie möglich kommt" (Foucault 2003: 26). Eine solche Vorstellung von Erfahrung präzisiert sich für Foucault als buchstäbliche Grenzerfahrung, als Grenzexperiment[60], als ein an die Grenzen der Intensität und der Unmöglichkeit heranreichender Vorgang. Foucault markiert ein solches

60 Foucault beutet hier die Doppeldeutigkeit des französischen Wortes „expériencé" aus, das nicht nur Erfahrung meint, sondern in dem auch der Begriff des „Experiments" mitklingt (vgl. Foucault 2003: 7, auch Lüders 2007: 135).

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

„Unternehmen“ (Foucault 2003: 27) als das einer „Ent-Subjektivierung“ (ebd.), präzisiert als eine Form der (Grenz-)Erfahrung, die „das Subjekt von sich selbst losreißt“ (ebd.). Ein solches Unternehmen der „Ent-Subjektivierung“ soll damit als Erfahrung verstanden werden, in der ein Subjekt gerade „nicht mehr es selbst“ (ebd.), sondern vielmehr zu seiner „Vernichtung“ (ebd.) oder „Auflösung“ (ebd.) getrieben sei. Diese philosophische Rahmung von Erfahrung als radikale Grenzerfahrung – in Abgrenzung z.B. zu einem umfassenden phänomenologischen Erfahrungsbegriff (vgl. ebd.) – zielt auf eine grundsätzliche Hinterfragung des Subjekts im Zentrum der philosophischen Tradition, sie kann als Versuch Foucaults gelesen werden, die Frage nach dem Subjekt in philosophischer Tradition und im Bruch mit ihr anders und neu stellen zu können. Schließlich versucht Foucault hier zu hinterfragen, ob das Subjekt „als die einzige mögliche Existenzform“ (Foucault 2003: 38) gelten müsse und ob es grundsätzlich sinnvoll sei, von einem mit sich selbst identischen Subjekt auszugehen.

Diese Frage leitet auf das zweite Erfahrungsverständnis über, das deutlich praktischer formuliert ist; es findet sich dort konturiert, wo Foucault explizit auf seine eigene Praxis des Schreibens sowie auf diejenige der LeserInnen seiner Bücher Bezug nimmt. Hier steht Erfahrung wiederum in Beziehung zu einem Grenzexperiment, sie wird als Grenzerfahrung gezeigt, die sich aber weniger radikal formuliert findet, als die vorhergehende. So sagt Foucault von sich, er sei ein „Experimentator in dem Sinne, dass ich schreibe um mich selbst zu verändern und nicht mehr dasselbe zu denken wie zuvor“ (Foucault 2003: 24). Das Schreiben – so führt er aus – bedeute für ihn „eine Erfahrung machen“ und das Lesen seiner Bücher bedeute auch „die anderen aufzufordern … an dieser Erfahrung teilzunehmen“ (ebd.), bei der der Durchgang durch diese Erfahrung Schreibenden wie Lesende als veränderte Subjekte wieder aus dieser Erfahrung hervortreten lasse. Foucault präzisiert dieses Verständnis von Erfahrung als grundsätzliche Einsicht in die Historizität des eigenen Seins, als eine „Erfahrung unserer Modernität, derart, dass wir verwandelt daraus hervorgehen“ (Foucault 2003: 28). Es ist diese verändernde Erfahrung, die es Foucault zufolge seinen LeserInnen wie ihm selbst erlaube, zu den Gegenständen eines Buches – wie bspw. Wahnsinn, Strafe und Gefängnis oder Sexualität – nach der Lektüre bzw. dem Schreibprozess eine veränderte Beziehung einzugehen oder wie er sagt „ein neues Verhältnis einzunehmen“ (ebd.), in dem das lesende oder schreibende Subjekt gerade einbegriffen ist und sich damit auch selbst als verändertes konstituiert (findet). Diese Erfahrung hat für Foucault ereignishaften Charakter, über sie kann ein Subjekt nicht verfügen, aber es ist ihr auch nicht einfach ausgeliefert; diese verändernde Erfahrung setzt ein gewisses *Tätigwerden* des Subjekts voraus, ohne dass sie sich einfach fabrizieren ließe. Foucault sagt, es handele sich bei solcher Erfahrung um eine „Fiktion“ (Foucault 2003: 30), die insofern fabriziert wird, als sie entworfen werden muss, die es aber angesichts eines solchen Entwurfes „dann plötzlich gibt“ (ebd.). In gewisser Weise nähert Foucault sein Verständnis

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

von Erfahrung damit relativ stark klassischen Bildungsvorstellungen an, nicht nur, weil er sie anhand von Praxen des Schreibens und Lesens entwickelt, sondern vor allem weil er sagt, es gelte

„zu einer Erfahrung zu gelangen, die eine Veränderung erlaubt, einen Wandel unseres Verhältnisses zu uns selbst und zur Welt dort, *wo wir bisher keine Probleme sahen* (mit einem Wort, in unserem Verhältnis zu unserem Wissen)" (Foucault 2003: 31, Hervorh. NR).

Erfahrung kennzeichnet damit einen Veränderungsvorgang, der *als Problematisierung bislang sicherer kollektiver wie individueller Ge-Wissheiten* gelesen werden kann. In der Funktion einer „Entunterwerfung" (s.o.) kann eine solche Erfahrung für Foucault deshalb stehen, weil er es als zwei „Seiten derselben Medaille" (Foucault 2003: 32) betrachtet, bestimmte Mechanismen zu verstehen – insbesondere wenn diese das verstehende Subjekt selbst mit anfragen – und die Fähigkeit zu entwickeln, sich von diesen Mechanismen als möglichen Zwangsmechanismen zu lösen. Erfahrung kann damit nicht nur als subjekt-transformierend verstanden werden, weil das Subjekt aus der Erfahrung als verändertes hervorgeht, sondern diese Veränderung wird damit auch als Möglichkeit einer relativen Lösung gegenüber Mechanismen zu verstehen gegeben, die das Subjekt unterwerfen bzw. subjektivieren. Lesen und Schreiben sind die Praktiken mittels derer für Foucault vorstellbar ist, zu „eine[r] verändernde[n] Erfahrung [zu gelangen], die es einem verwehrt, derselbe zu bleiben wie bisher oder zu den Dingen, zu den anderen, das gleiche Verhältnis zu unterhalten wie vor der Lektüre" (Foucault 2003: 34).

Wenn Jenny Lüders im Rückgriff auf diese Vorstellungen von Erfahrung und von Transformation, präziser von Erfahrung als einem spezifischen Transformationsprozess, der alle Subjekt- und Objektverhältnisse in ihren Ge-Wissheiten tangiert, die Strukturmomente von Bildungsprozessen zu bestimmen sucht, so greift ihre Bestimmung allerdings nicht allein auf das stärker praktisch konturierte (zweite) Erfahrungsverständnis zurück, sondern verpflichtet sich insbesondere auch dem philosophischen Anspruch, der radikalen Erfahrung als „Entsubjektivierung" zu genügen. So konturiert Lüders drei zentrale Strukturmomente von Bildungsprozessen im Anschluss an Foucault (vgl. Lüders 2007: 142): Bildung sei als Veränderungsprozess (1.) zu verstehen, der nicht teleologisch ausgerichtet ist, sondern kritisch auf die scheinbar notwendigen aktuellen Seinsbedingungen. Die Qualität dieser Transformationsprozesse liege darin, dass sie die Welt- und Selbstverhältnisse sowie die Bedingungen des eigenen Seins als anders-mögliche entwerfen. Zudem seien Selbstpraktiken als Motor (2.) für solche Bildungsprozesse zu verstehen, in denen Subjekte sich Erfahrungen aussetzten, aus denen sie als veränderte hervorgehen, wobei diese Erfahrungen als Effekte selbst produzierter Grenzexperimente zu verstehen seien. Gleichzeitig seien diese Selbstpraktiken als ambivalent einzustufen, weil sie grundsätzlich sowohl gouvermental-subjektivierend als auch entsubjektivierend wirken könnten. Schließlich müsse Bildung ein Moment der Seinsun-

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

gewissheit[61] (3.) umfassen, in denen ein Subjekt sich gewissermaßen selbst riskiere, weil es gerade seine Möglichkeiten der Selbstermächtigung, seine Seinsgewissheit zur Disposition stelle. Diese Seinsungewissheit bilde folglich die notwendige Voraussetzung eines Anders-Werdens von Subjekten.

Mit dieser Annäherung an das, was Bildung im Anschluss an Foucault heißen könnte, verfährt Lüders selbst überaus vorsichtig, wenn es sie fragt, „ob es hinreichend ist, ‚Bildung' als etwas zu fassen, das im Rahmen von Selbstpraktiken durch den (ereignishaften) Einbruch von Seinsungewissheit möglich wird und sich als Neuentwurf der Bedingungen des eigenen Seins andeutet" (ebd.). Als Schwierigkeit erweist sich dabei auch, dass sich im Anschluss an Foucault schwer die Qualität einer tatsächlichen Veränderung bewerten ließe, die notwendig wäre, um bestimmen zu können, was vollzogene Bildung ‚ist' bzw. inwiefern Bildungsprozesse tatsächlich vorliegen (vgl. ebd.). Diese Schwierigkeit verweist auch darauf zurück, dass schwerlich einwandfrei identifiziert werden kann, wann eine Praktik, insbesondere eine Selbstpraktik, (noch) subjektivierend oder (schon) entsubjektivierend wirke. Angesichts des bisher im Anschluss an Foucault und Butler herausgearbeiteten Verständnisses von Kritik ist es durchaus plausibel, Bildung – im Sinne von Lüders erstem Strukturmerkmal – als kritische Wendung des Subjekts auf dessen aktuelle – und unveränderlich scheinende – Seinsbedingungen zu verstehen. Ebenso nachvollziehbar scheint mir der Hinweis auf ein Tätigwerden als Movens für Bildungsprozesse, der Hinweis auf Praktiken, die im Sinne des hier konturierten (zweiten) Verständnisses von Erfahrung bei Foucault das Subjekt als verändertes aus der Erfahrung hervortreten lassen. Um aber die Bestimmung von Bildung im Anschluss

61 Den Begriff der „Seinsungewissheit" entlehnt Lüders nicht Foucault, sondern Kokemohr, der davon ausgeht, „dass Seinsungewissheit eine vorauszusetzende Grundstruktur menschlichen Lebens darstellt" (vgl. Lüders 2007: 140). Mit dem Verweis auf die Seinsungewissheit wird eine zusätzliche Argumentation eingeführt, die eine gesellschaftlich dominante Aufforderung zur „Seinsgewissheit" identifiziert, z.B. im Sinne definierter Bildungsstandards. Eine solche Orientierung auf „Seinsgewissheit" wird als unangemessen zur Bearbeitung derjenigen Problemlagen angesehen, die sich im Rahmen einer Gesellschaft ergeben, die in hohem Maße durch Heterogenität, Pluralität und Exklusionswirkungen gezeichnet ist (vgl. ebd.). Aus meiner Sicht wird hier der sauberen und sukzessiven Foucault-Auslegung mit Hilfe des Begriffs der „Seinsungewissheit" eine andere bildungstheoretische Diskussion relativ unvermittelt übergestülpt, auch wenn das Konzept von Seinsungewissheit sicherlich eine gewisse Nähe zum ersten (eher philosophischen) Erfahrungsbegriff Foucaults aufweist. Meinem Zweifel daran, dass eine fragende Beziehung zu den Grenzen des etablierten Seins, die sich im Rahmen der performativen Wiederholung der Norm durchaus realisieren kann, mit einer radikalen Erfahrung von „Seinsungewissheit" oder von der „Auflösung" des Subjekts in eins fallen muss oder sollte, werde ich im Folgenden noch ausführlicher Ausdruck verliehen.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

an Foucault nicht unnötig weit in den Bereich des kaum mehr Denkbaren oder Möglichen zu verschieben, möchte ich im Unterschied zu Lüders aber vorschlagen, den Aspekt des Einbruchs einer Seinsungewissheit als Bildungs-Strukturmoment und Voraussetzung für Bildung wieder einzuklammern.

So wurde Seinsungewissheit von Lüders in die Nähe dessen gerückt, was ich mit Foucault als eine radikale Erfahrung der „Auflösung" des bekannten und kennbaren oder, wie Lüders sagt, des „medialen" (Lüders 2007: 140) Subjekts charakterisiert hatte. Nun würde ich durchaus zustimmen, dass es Foucault mit seinem Verständnis von Erfahrung maßgeblich um die Verunsicherung von Ge-Wissheiten geht, aber nicht allein in einem philosophischen, sondern auch in einem praktisch-politischen Sinne, der sich nicht allein auf die Frage nach dem zentral gesetzten Stellenwert des Subjekts in der Moderne beschränkt, obgleich ihn dieser maßgeblich interessiert. Wenn sich in der (Grenz-)Erfahrung, die Foucault interessiert und die einem bestimmten Verständnis von Bildung durchaus nahe zu stehen scheint, das Verhältnis zu sich selbst, den Dingen und den anderen verändert, dann ist mit Seinsungewissheit vielleicht eher die Grenze selbst angemessen markiert, bis zu der und an die diese Veränderungen in Bezug auf das Subjekt hinanreichen können.

Als *Voraussetzung* von Veränderungsprozessen kann Seinsungewissheit damit aber nur in philosophisch-verallgemeinernder Einstellung postuliert werden, die Foucault bewusst eher vermeidet und von der kaum anzunehmen ist, dass sie praktisch handelnden ‚Subjekten' überhaupt zugänglich ist. Wenn Butler fragt: „Und was passiert, wenn ich etwas zu werden beginne, für das es im vorgegebenen System der Wahrheit keine[n] Platz gibt?" (Butler 2001b: 8), dann verweist sie durchaus darauf, dass ein solches Werden bzw. bereits die Frage nach den Begrenzungen jeder Subjektwerdung gerade die *anerkennbare Subjektivität von Subjekten riskiert* und aufs Spiel setzt. Das ist aus meiner Sicht aber etwas anderes oder weniger umfassendes als die philosophische Einsicht in die generelle Unbestimmtheit des Selbst oder die „Auflösung" des Subjekts als Ausgangspunkt von Bildung und einer (anderen) Philosophie zu denken – auch wenn es diesem Gedanken keineswegs widerspricht. Es ist aus meiner Sicht vor allem deswegen etwas anderes, weil es dabei nicht allein um das (ungewisse) ‚Selbst', sondern um ein verändertes Verhältnis von Subjekten zu sich, den Dingen und den anderen geht, die sich Foucault zufolge gerade aus gewissen Einsichten in gesellschaftliche (Zwangs-)Mechanismen speisen. Dieser machtanalytische Aspekt wird in der abstrahierten philosophischen Rede vom Einbruch der Seinsungewissheit wiederum eher vernachlässigt. Die Veränderung, die Foucault insbesondere mit seinem (zweiten) Erfahrungsbegriff konturiert, wird damit – wenn auch nur vage – durchaus in einer Qualität bestimmt, die mir bildungstheoretisch relevant erscheint: Als Voraussetzung für die Kritik an den scheinbar notwendigen aktuellen Seinsbedingungen und einem Entwurf andersmöglicher Bedingungen des eigenen Seins müsste aus meiner Sicht weniger der Einbruch von Seinsungewissheit als vielmehr das – äußerst vage bestimmte – Mo-

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

ment von Einsicht in (Zwangs-)Mechanismen respektive einer Distanzierung von ihnen stehen, die selbstverständlich auch und insbesondere das ‚Selbst' betreffen.

Der bisherige Durchgang durch Butlers und insbesondere Foucaults Vorstellungen von Kritik und Erfahrung erweist sich aus meiner Sicht vor allem aufgrund ihrer eigentümlichen Normativität als interessant und insofern auch anregend für ein verändertes Verständnis von Bildung. In einer ersten vorläufigen Bestimmung von Kritik als einer Praxis des Fragenstellens, die als Grenzreflexion fungiert, wird gerade die *relative Befangenheit* des Bildungs- bzw. Kritikprojekts offensichtlich: Foucault hatte sie als „die Kunst, nicht dermaßen regiert zu werden" bestimmt. In der zweiten vorläufigen Bestimmung von Bildung bzw. Erfahrung als Praxis des Sich-Aussetzens, die zu einer Problematisierung bislang sicherer kollektiver wie individueller Ge-Wissheiten führt, wird diese distanznehmende, fragende Perspektive noch unterstrichen. Im Unterschied zu Lüders Foucault-Auslegung scheint mir für diese losen Konturen eines Bildungsverständnisses aber weniger entscheidend, Bildung an den Einbruch einer grundlegenden Seinsungewissheit zu koppeln, auch weil damit Bildung stärker als aus meiner Sicht notwendig in den Bereich des Utopischen bzw. kaum zu Erreichenden verschoben wird. Allerdings möchte ich mit Lüders und über sie hinausgehend betonen, dass ich eine Dichotomisierung zwischen Bildung bzw. Entsubjektivierung einerseits und Unterwerfung bzw. Subjektivierung andererseits für wenig aussichtsreich halte, sondern die Aufmerksamkeit eher ihrer *Verkopplung* miteinander gelten sollte, der die relative Befangenheit des Bildungsprojekt im oben skizzierten Sinne – als „die Kunst, nicht dermaßen regiert zu werden" – konsequent präsent hält.

Das von Lüders vorgeschlagene Bildungsverständnis im Anschluss an Foucault lässt sich aus meiner Sicht damit ein weiteres Mal dahingehend reformulieren, dass Bildung versuchsweise als Infragestellung und Verschiebung der Bedingungen des eigenen Seins zu lesen ist, die sich in und durch (Selbst-)Praktiken realisieren (können). Eine solches Bildungverständnis bezieht sich maßgeblich auf die Transformation eines Subjekts im Hinblick auf seine Ge-Wissheiten, seine Welt- und Selbstverhältnisse, in der Einsicht dabei der relativen Befangenheit in Zwangsmechanismen nicht entkommen, aber sie als solche befragen bzw. entlarven und damit in ihren Wirkungen in Richtung auf eine Minimierung der Regierungsintensivierung bzw. Subjektivierung hin verschieben zu können. Ein solches Bildungsprojekt ist damit aus meiner Sicht aber nur *unzureichend als subjektbezogenes oder gar subjektives Bildungsprojekt* zu verstehen, auch wenn es sich in den Selbstpraktiken eines Subjekts möglicher Weise zu realisieren vermag. Es ist für mich vor allem Butlers Begriff der „Resignifizierung", der diesem Umstand in einer Weise Rechnung trägt, der das hier im Anschluss an Foucault konturierte Bildungsverständnis abermals verschieben, vielleicht konkretisieren und bis zu einem gewissen Grade selbst stärker ent-subjektivieren könnte, weil er weniger eine Selbst- als vielmehr eine *Diskurstransformation* als Bildungsgeschehen ausformuliert.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Resignifizierung als Praxis der Kritik oder Bildung?

Im Unterschied zu einer Dichotomie zwischen „Subjektivierung" und „Entsubjektivierung", der sich der Lüdersche Bildungsentwurf trotz aller Reflexion auf die Problematik einer solchen Dichotomisierung letztlich nicht vollständig entziehen konnte, widersteht aus meiner Sicht der Butlersche Begriff der „Resignifizierung" einer solchen Dichotomie eher. Resignifizierung wird bei Butler sehr deutlich als eine Form der *Wiedereinschreibung* in einen Diskurs zu verstehen gegeben, dessen immer auch subjektivierender Zugriff durch die schlichte Möglichkeit von Resignifizierung nicht grundsätzlich in Frage gestellt wird (vgl. Butler 2006: 158). Resignifizierung – so hatte ich gezeigt – kann als Ausbeutung der Performativität jedes normierenden, ermöglichenden, formenden und begrenzenden Sprechens gelesen werden, die sich für Butler genau daraus ergibt, dass im Diskurs eine Wiederholung nicht automatisch oder notwendig vollständig als *ordnungsgemäße* Wiederholung der Norm sichergestellt werden kann. Sie gibt dabei Resignifizierung selbst als eine an Foucaults Verständnis von Kritik oder Widerstand anschlussfähige Praxis zu verstehen, weil Resignifizierung als direkter Effekt der Macht gelesen werden müsse, gegen die sich die widerständige Handlungsmacht (eines Subjekts) nun wiederum richten könne (vgl. Butler 2001a: 94).

Praktiken der Resignifizierung nutzen also für Butler genau die vorher bereits markierte „Zerbrechlichkeit und Transformationsfähigkeit der Episteme der Macht" (Butler 2001b: 10) in subversiver Weise aus, wobei Resignifizierung sowohl sprachlich als auch körperlich realisiert werden kann. In der ausführlichen Auseinandersetzung mit Butlers Performativitätsverständnis hatte ich bereits herausgearbeitet, dass sie zwischen sprachlicher Verschiebung (1.) und körperlicher Überschreitung (2.) als Formen von Resignifizierungspraxen unterscheidet: Erstere, also *sprachliche Begriffsverschiebungen* nutzen und überformen Begriffe in einer nichtgewöhnlichen bzw. dem gewohnten entgegenstehenden Bedeutung und/oder aktualisieren Begriffe in einem für diese Begriffe bisher nicht-üblichen Kontext. Letztere, also *körperliche Überschreitungen* ziehen die Zurichtungen von Körpern durch Normen dadurch in Zweifel, dass sie den eigenen Körper als Ort oder Mittel der expliziten Normüberschreitung nutzen und damit auch zur Schau stellen. Letztlich kulminieren beide Resignifizierungspraxen darin, auf die eine oder andere Weise die Norm selbst mittels einer spürbaren Abweichung von ihr sichtbar werden zu lassen, weil sie ihr gerade nicht (vollständig) ordnungsgemäß entsprechen. Diese Praxen greifen damit aktiv ein in das, was als „Normales" noch als innerhalb des Bereiches der Norm stehendes, Ge-Wisses wahrgenommen wird. In Praxen der Resignifizierung wird folglich eine Verschiebung oder Überschreitung der Norm so gestaltet, dass mindestens die Begrenzungen der Norm deutlich werden und ggf. die normativen Grenzen in der wiederholenden Resignifizierung selbst verschoben bzw. erweitert werden können.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Ein solches Verständnis von Resignifizierung weicht aus meiner Sicht deshalb vom bisher im Anschluss an Foucault mit Hilfe der bildungstheoretischen Reformulierung von Lüders konturierten Bildungsverständnis ab oder besser geht darüber hinaus, weil es weniger nach der Transformation von Subjekten in Selbstpraktiken fragt, sondern vielmehr nach der Veränderung von Diskursen und Körperinszenierungen innerhalb und durch eine subversive Praxis der Wiederholung. Damit eröffnet sich – so möchte ich jedenfalls vorschlagen – eine noch stärker diskurstheoretisch konturierte Perspektive, in der *Bildung weniger als Transformation* der Selbst- und Weltverhältnisse *eines Subjekts* zu verschiedenen biographischen Zeitpunkten thematisiert werden müsste. Vielmehr wäre eine mögliche Differenz zwischen gewöhnlich-normativer oder auch sozial und diskursiv nahe gelegter Subjektposition(ierung) einerseits und bezogener oder zur Geltung gebrachter Subjektposition(ierung) im Rahmen und ggf. an den Grenzen der subjektivierenden Kategorien, die zur Positionierung zur Verfügung stehen, andererseits als Bildung zu verstehen. Letztlich wäre Bildung dann eher als Differenz zwischen diskursiver Vorgabe und deren (potentiell subversiver) Ausdeutung im oder am Subjekt zu verstehen.

Im Anschluss an Butler müsste das von Lüders vorgeschlagene Bildungsverständnis im Anschluss an Foucault also ein weiteres Mal reformuliert werden: *Bildung* könnte dann als Infragestellung und Verschiebung der *kollektiven Bedingungen* des Seins gelesen werden, die sich in Diskursen eingelagert finden. Ein solches Bildungsverständnis bezieht sich maßgeblich auf die *Transformation von Teilen eines Diskurses* im Hinblick auf seine Ge-Wissheiten und Norm(alität)en, sowie auf die Welt-, Körper- und Selbstverhältnisse, die Subjekte angesichts dieser Ge-Wissheiten und Norm(alität)en und in Beziehung zu ihnen ausbilden können. Ein solches Bildungsverständnis zollt der Einsicht Tribut, dass *Diskurse und in ihrem Rahmen konstituierte Subjekte der relativen Befangenheit in Machteffekten und Zwangsmechanismen nicht entkommen*, aber die Machteffekte und Zwangsmechanismen als solche entlarvt und damit in ihren Wirkungen in Richtung auf eine Minimierung der Regierungsintensivierung am Subjekt hin verschoben werden können. Eine solche bildungstheoretische Perspektive ließe sich von einer politischen dann allerdings kaum mehr unterscheiden und wäre aufgefordert, nach *Anhaltspunkten für eine Praxis des „nicht-dermaßen-regiert-Werdens" bzw. nach Praktiken der „Resignifizierung" zu suchen*, weil solche Praxen möglicher Weise als Bildungsvollzüge lesbar sind. Diese Perspektive hat aus meiner Sicht den Vorteil, dass sie deutlich bescheidener den Subjekten selbst keinen umfassenden „*Neuentwurf* der Bedingungen des eigenen Seins" (Lüders 2007: 142, Hervorh. NR) aufbürdet, sondern das bildungsrelevante Geschehen als eines *unvollkommener* und eben damit subversiv auszubeutender Wiederholung der Norm versteht. In einer solchen Perspektive bleibt jedes Bildungsgeschehen auf die soziale Norm oder rituelle Konvention verpflichtet und lässt sich lediglich in den Spielräumen der Norm(ierung), an den Grenzen der machtvollen Kategorisierungen verorten. In Butlers Terminolo-

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

gie wäre Bildung also subjektbezogen vor allem in der möglichen Differenz von Kategorien zu lokalisieren und zu untersuchen, in denen Subjektseins gefasst wird, konkret in der möglichen Differenz zwischen Anrufung und Identifizierung.

DISKRIMINIERUNG UND DIE BEDINGUNGEN IHRER MÖGLICHKEIT

Durch die Beschäftigung mit Butlers Subjektverständnis, das ein Werden des Subjekts in Existenz verleihender Unterwerfung verdeutlichte, und seiner bildungstheoretischen Ausdeutung konnte der theoretische Bezugspunkt dieser Arbeit als diskurstheoretischer und dekonstruktivistischer bestimmt werden. Mit ihrem Verständnis von Subjektkonstitution als eines ambivalenten Vorganges, der das Subjekt sowohl auf seine Begrenzungen verpflichtet und trotzdem seine Möglichkeiten nicht durchstreicht, gelingt es im Rahmen dieser Arbeit, die Frage nach der schwierigen Hervorbringung anerkennbarer Subjektpositionen für migrationsandere Jugendliche theoretisch zu präzisieren:[62] Welche Anrufungen legen welche Subjektpositionen für die Jugendlichen nahe? Welche Identifizierungen könnten artikuliert werden? Welche Differenzen zeigen sich in den Identifizierungen der Jugendlichen gegenüber den Anrufungen? Diese Fragen lassen sich nun stellen und reflektieren dabei sowohl die reglementierende als auch die subversive Machtkomponente in solchen Subjektkonstitutionsprozessen. Im Hinblick auf die Frage nach der spezifischen Diskriminierbarkeit der Jugendlichen als ‚Andere' ist aber eine weitere Präzisierung notwendig, die diesen theoretischen Standpunkt durch ein Verständnis von Diskriminierung flankiert, das nicht hinter die komplexe Idee von Butlers *subjection* zurückfällt. Butler selbst befragt zwar in *Hass spricht* die Konsequenzen und Voraussetzungen verletzenden, diskriminierenden Sprechens, gleichzeitig können diese Überlegungen nicht als ausgearbeitetes Theoriegebäude zu Diskriminierung aufgefasst werden. Vielmehr soll die nachfolgende Entwicklung eines umfassenderen Diskriminierungsverständnisses dazu dienen, eine Perspektive zu erarbeiten, die an Butler anschlussfähig ist. Die Klärung dieses letzten theoretischen Begriffes „Diskriminierung" dient also dazu, vier wesentliche Thesen, die sich im Anschluss an Butler für diskriminierendes Sprechen herausstellen lassen, auf die Situation der

62 Im Zuge dieser Präzisierung wird allerdings die Logik dieser Schwierigkeit in zeitlicher wie formaler Hinsicht umgedreht: Während eine Formulierung, die von der Schwierigkeit, anerkennbare Subjektpositionen zu artikulieren, spricht, eher einen nachträglichen Anerkennungs-Missstand nahe legt, wird durch das Verständnis von Anrufungen, die anerkennbare Subjektpositionen gewissermaßen zuweisen, eine gewissermaßen vorgängige Anerkennungsproblematik – oder präziser, die Ambivalenz der Anerkennung selbst (vgl. Balzer 2007) – sichtbar.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

befragten Jugendlichen als ‚Migrationsandere' beziehen zu können – wie abschließend im zusammenführenden Kapitel Subjektivierung, Diskriminierung und Bildung (213ff.) verdeutlicht wird.

Stärker als das eingeführte Subjektverständnis sollte die hier entwickelte Konzeption von Diskriminierung sich allerdings angemessen auf den deutschen Kontext beziehen lassen und die spezifischen historischen Bedingungen dieses Kontextes berücksichtigen können. Da eine solche umfassende sozialwissenschaftliche Gegenstandsbestimmung von Diskriminierung aber nicht schlicht vorliegt[63] – was direkt auf die historische Besonderheit einer überaus zögerlichen Auseinandersetzung mit Dominanz- und Diskriminierungsphänomenen im deutschen Kontext, verglichen bspw. mit Diskussionen in Frankreich, Großbritannien oder den USA, verweist – soll sie im Folgenden sukzessiv entwickelt werden. Hierfür scheint mir eine theoretische Verschränkung solcher gesellschaftstheoretischer und machtkritischer Perspektiven hilfreich, die „Rassismus" und „Diskriminierung" zu ihren zentralen Begriffen erheben.

Beide Begriffe verweisen auf eine stark normativ geprägte theoretische Perspektive, in der wissenschaftliche und politische Positionierung sich bisweilen kaum voneinander trennen lassen. Gleichwohl sind sie in ihrer Normativität nicht unbedingt gleichwertig; „Diskriminierung" erscheint als der neutralere und insofern auch wissenschaftlichere Begriff, „Rassismus" als der politisiertere und normativere. Während es auf den ersten Blick nahe zu liegen scheint, dass „Rassismus" als eine spezifische Form von „Diskriminierung" dieser untergeordnet werden kann (vgl. bspw. Scherr 2009: 76) und der Rassismus-Begriff das Verständnis von Diskriminierung insofern im Hinblick auf ein spezifisches Diskriminierungs-Phänomen zu konkretisieren erlaubt, schließt sich die nachfolgende Argumentation dieser Perspektive nur bedingt an. Sie geht vielmehr davon aus, dass einige unter dem allgemeinen Begriff „Diskriminierung" firmierende Forschungsarbeiten einen wichtigen Beitrag zum Verständnis von diskriminierenden Praktiken leisten können, in ihrer analytischen Tiefe allerdings auf Fragen des Was und des Wie von Diskriminierung beschränkt bleiben. Deshalb legt die nachfolgende Argumentation nahe, das, was mit Hilfe des Begriffes „Rassismus" konzeptionalisiert wird, als die *Bedingung der Möglichkeit von Diskriminierung* als konkreter Form der Ungleichbehandlung und in diesem Sinne als grundlegender zu verstehen. Ihr Ziel ist es folglich, Rassismus als diejenige Ordnung zu verstehen zu geben, welche spezifische Diskriminierungen überhaupt zu legitimieren erlaubt.

Die nachfolgend angestrebte Kombination der jeweiligen, insbesondere pädagogisch motivierten, Perspektiven auf „Rassismus" und „Diskriminierung" mündet dabei in ein Verständnis von Diskriminierung, in dem dieses an gesellschaftliche Verhältnisse (der Dominanz) rückgebunden werden muss. Der anvisierte umfassen-

63 Ansätze finden sich bei Weiß et al. (2001a) und Hormel (2007).

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

de Zugang zu Diskriminierungsphänomenen gründet dabei auf drei Prämissen: 1. betrachtet er eine systematische Berücksichtigung gesellschaftlicher Dominanzverhältnisse (respektive ungleicher Macht- und Ressourcenverteilungen) als Grundlage jedes Nachdenkens über Diskriminierung, 2. erfordert er eine Reflexivität hinsichtlich der historischen Bedingungen, die sich in bestehenden Dominanzverhältnissen eingelagert finden und Diskriminierungen explizit oder implizit legitimieren helfen, und 3. erleichtert er durch die Reflexion auf Dominanzverhältnisse ein Denken, das die Verschränkung und Verbindung unterschiedlicher Differenzkategorien im Sinne von „Intersektionalität" (vgl. bspw. Lutz 2001, Gutiérrez Rodriguez 1999a, Apitzsch et al. 2003) berücksichtigen kann.

Um diese drei Grundannahmen oder Thesen angemessen einführen und rechtfertigen zu können, folgt die Argumentation einer analytischen Unterscheidung von Diskriminierung, wie sie Ulrike Hormel und Albert Scherr vorgeschlagen haben (Hormel/Scherr 2004: 28). Beide legen nahe, Diskriminierung analytisch-theoretisch in interaktionelle, institutionelle und strukturelle Diskriminerung zu unterteilen, wobei sie davon ausgehen, dass diese verschieden gefassten Formen der Diskriminierung weder vollständig aufeinander reduziert werden können, noch sich unabhängig voneinander analysieren lassen:

„Individuelle Diskriminierung und Diskriminierung als Gruppenpraxis können als *interaktionelle Diskriminierung* charakterisiert werden, deren Grundlage sowohl diskriminierende Absichten, als auch Stereotype und Deutungsmuster sein können, die zu diskriminierenden Handlungen ohne bewusste Diskriminierungsabsicht führen. Legale, organisationsspezifische und sekundäre Diskriminierung sind in ihrem Vollzug nicht auf benachteiligende Absichten jeweiliger Akteure angewiesen. Diskriminierung resultiert hier vielmehr aus dem Normalvollzug etablierter gesellschaftlicher, insbesondere politischer und ökonomischer Strukturen (*strukturelle Diskriminierung*). Strukturelle Diskriminierung schließt *institutionelle Diskriminierung* ein, d.h. Praktiken, die in rechtlichen oder organisationsspezifischen Erwartungsstrukturen begründet sind. In unterschiedlichen Formen alltagskultureller Diskriminierung, etwa bei der Ungleichbehandlung von MigrantInnen auf dem Wohnungsmarkt, überlagern sich potentiell interaktionelle und strukturelle Formen von Diskriminierung" (Hormel/Scherr 2004: 28).

Diese analytische Dreiteilung von Diskriminierung verweist auf die explizit von Ulrike Hormel (2007) herausgearbeitete Schwierigkeit, einen umfassenden Diskriminierungsbegriff zu formulieren, der alle analytisch bedeutsamen Ebenen der Diskriminierung einschließen könnte, auch wenn sie selbst versucht, eine sozialwissenschaftlich fundierte Theorie der Diskriminierung in der Einwanderungsgesellschaft zu erarbeiten (vgl. Hormel 2007: 237). Im Sinne der hier vorgeschlagenen Argumentation wenden wir uns in aufsteigendem Abstraktionsniveau den verschiedenen Konzeptionen von Diskriminierung nacheinander zu, erst auf der Ebene der Handlung, dann auf der Ebene der Institution und schließlich auf der Ebene der Struktur.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Dabei artikuliert sich in der Kritik des jeweiligen Ansatzes auf der zugehörigen Ebene bereits die erweiterte Perspektive der nachfolgenden Konzeption, wobei dieses Vorgehen selbst keinen umfassend systematischen Anspruch erhebt, sondern die Ebenen lediglich anhand paradigmatischer Forschungsarbeiten charakterisiert.

Ebene der Handlung

Bereits in der Einleitung ist deutlich geworden, dass eine Annäherung an „Diskriminierung" als wissenschaftlichen Gegenstand – insbesondere in erziehungswissenschaftlicher Perspektive – nicht gelingen kann, sofern nicht die Abgrenzung gegenüber einem Alltagsverständnis von Diskriminierung geleistet wird, das unter Diskriminierung und insbesondere unter Rassismus gern abweichendes Verhalten mit Gewaltpotential bei adoleszenten Jugendlichen fasst – diesem Anliegen widmet sich insbesondere das Kapitel zur Ebene der Handlung. Eine erste Konkretisierung erhält der Begriff der Diskriminierung dabei im ersten Unterkapitel, wo seine juristische Anwendung und Grundlegung im deutschen Kontext eingeführt wird. Auf der Basis dieser ersten Abgrenzung von einem Alltagsverständnis wird im zweiten Unterkapitel dann die Kritik an einem sozialpsychologisch fundierten und ausschließlich handlungsbezogenen Verständnis von Diskriminierung (und Rassismus) entfaltet, welche die Begründung für eine Berücksichtigung der weiteren Ebenen von Diskriminierung, nämlich Institution und Struktur, bildet.

Diskriminierung als Ungleichbehandlung

Mit dem Begriff „Diskriminierung" wird alltagssprachlich weniger seine etymologische Bedeutung (lat. discriminare) „eine Unterscheidung treffen" oder „abtrennen" verbunden (Kluge 1999: 184) als vielmehr eine unrechtmäßige Ungleichbehandlung nach spezifischen Kriterien, wie sie bereits im Grundgesetz der BRD (§3, Abs. 3) [64] festgelegt wurde. Dort heißt es:

„Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden. Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden" (ebd.).

Bei der Betrachtung dieser Diskriminierungsverbote fällt nicht nur ins Auge, dass sie weitestgehend als gleichwertig zu verstehen gegeben werden, sondern vor allem auch, dass aus juristischer Perspektive der Tatbestand der Diskriminierung sowohl erfüllt ist, wenn bevorzugend als auch benachteiligend ungleich behandelt wird. Diese Unterscheidung von sog. positiver und negativer Diskriminierung macht zu-

64 Der Zusatz, der eine Benachteiligung aufgrund von Behinderung verbietet, wurde erst 1994 zum bestehenden Diskriminierungsverbot im Grundgesetz hinzugefügt.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

nächst vor allem deutlich, dass Diskriminierung nicht schlicht mit Herabsetzung gleichgesetzt werden kann, sie bleibt dadurch andererseits aber gerade gegenüber den Ungerechtigkeiten von herabsetzenden Diskriminierungen vergleichsweise unkritisch.

Die zitierten Diskriminierungsverbote des Grundgesetzes offenbaren aus meiner Sicht gerade eine Logik oder ein Verständnis von Diskriminierung, das den Ausgangspunkt für die nachfolgende Problematisierung sozialpsychologischer Erklärungsansätze bildet. Mit diesen Diskriminierungsverboten wird eine kausale Logik aufgerufen, innerhalb derer Ungleichbehandlung dann sanktioniert werden kann, wenn sie sich auf die *falsche* – weil hier als illegitim ausgeschlossene – *Begründung* bezieht: *wegen*. D.h. dort wo als Ursache der Ungleichbehandlung eine Motivation identifiziert werden kann, die sich diskriminierend gegen die genannten Kriterien wie bspw. „Abstammung" oder „Glauben" richtet, kann gemäß dieser Definition legitim von Diskriminierung gesprochen werden.

Damit wird Diskriminierung (1.) in ein Interaktionsparadigma eingespannt, in dem es vornehmlich um zu sanktionierende Einzelhandlungen mit falschen bzw. illegitimen *Motivationen* geht. Auch wird (2.) von einer Art Merkmalsorientierung in diskriminierendem Handeln ausgegangen, das bestimmte Kriterien anhand bestimmter *Merkmale* (z.B. Äußerungen, Äußerlichkeiten, etc.) zu identifizieren und zu interpretieren weiß. Schließlich (3.) versteht diese Fassung diskriminierendes Handeln als eine Art logische, wenn auch illegitime, Folge und schreibt Diskriminierung folglich in ein kausales (oder auch behavioristisches) *Ursache-Wirkungs-Schema* ein. Die im Grundgesetz verankerte Bestimmung von Diskriminierung, die im Diskriminierungsverbot enthalten ist, erweist sich also als eine dreifache Bestimmung, die eine Motivation beim Diskriminierenden ebenso wie ein identifizierbares Merkmal beim Diskriminierten voraussetzt, die dann kausal, also quasi logisch, durch eine diskriminierende Handlung beantwortet wird. Vor dem Hintergrund dieser Bestimmung ließe sich rassistische Diskriminierung dann als solche bestimmen, die an Merkmalen (und diesen Merkmalen zugeordneten Eigenschaften) ihren Anstoß und Ausgangspunkt nimmt, die als spezifisch für eine „Rasse" oder (Herkunfts-)„Kultur" interpretiert werden kann.[65]

65 Wichtige Rassismustheoretiker wie Stuart Hall (2001) oder Etienne Balibar (2000) weisen auf die Verschiebung einer Semantik von „Rasse" zu „Kultur" hin, die als *kultureller* oder auch *Neo-Rassismus* im Unterschied zu einem noch im 19. und frühen 20. Jahrhundert vorherrschenden genetischen Rassismus gefasst werden kann. Hall bringt diese Verschiebung bündig auf den Punkt, wenn er erklärt: „Der Unterschied zwischen genetischem und kulturellem Rassismus ist folgender: Die Engländer behaupten nicht, dass wir [die in Großbritannien lebenden Nachkommen der vom britischen Empire Kolonisierten] kleinere Gehirne haben, aber sie glauben, dass unsere Fähigkeit, rational zu denken, nicht so entwickelt ist" (Hall 2001: 12, Anmerk. NR).

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Aus einer sozialkonstruktivistischen Perspektive heraus wird hier jedoch unmittelbar deutlich, dass eine solche Fassung von Diskriminierung und Rassismus unmittelbar zur Essentialisierung jener sozialen Kategorien beiträgt, deren illegitime Nutzung sie gerade sanktionieren will. Nicht nur die Selbstverständlichkeit, mit der in der obigen Bestimmung „Merkmale“ oder „Eigenschaften“ als *Ausdruck* und Anhaltspunkte bspw. für eine spezifische und abweichende „Abstammung“ gelesen werden können, sondern auch der Automatismus durch den solche „Abweichungen“ bereits implizit normativ bewertet sind, können nicht einfach vorausgesetzt, sondern müssen als sozial entwickelt verstanden und analysiert werden. In diesem Sinne erweist sich ein solches Diskriminierungsverbot, wie es sich im Grundgesetz verankert findet, als paradox, weil es bspw. eine soziale Interpretation von bestimmten „Wesensmerkmalen“ gerade stützt, die als Ausgangspunkt jeder diskriminierenden Handlung selbst kritisiert werden müsste. Butler verweist in *Hass spricht* auf den unlösbaren Widerspruch, der darin liegt, öffentliche Diskurse durch juristische Sprechverbote zu ‚bereinigen‘: Jede staatliche Form von Zensur ist gezwungen, das zu wiederholen (und damit zu bekräftigen und zu verfestigen), was sie zu zensieren sucht (vgl. Butler 2006: 202).

Kritik am Dreiklang: Stereotyp, Vorurteil und Diskriminierung

Gewissermaßen der, am Beispiel des bundesdeutschen Grundgesetzes umrissenen, Logik folgend wurde und wird Diskriminierung wissenschaftlich vordringlich und ausführlich im Rahmen sozialpsychologischer Einstellung- bzw. Vorurteilsforschung thematisiert. Diese Forschungsrichtung bemüht sich darum, Erklärungen und Vorhersagen für menschliches Verhalten abzugeben, indem Zusammenhänge zwischen bestimmten Einstellungen mit bestimmtem Verhalten herausgearbeitet werden. Diese sozialpsychologische Thematisierung von Diskriminierung zeichnet sich dadurch aus, dass sie *Diskriminierung als Konsequenz von solchen individuellen Einstellungen* interpretiert und analysiert, die als „Vorurteile“[66] charakterisiert werden (vgl. bspw. Six 1995). Diese Einstellungen werden dann in sozialpsychologischer oder auch sozialisationstheoretischer Perspektive als psychische Dispositionen des Individuums gefasst, auf bestimmte Objekte seiner oder ihrer Umwelt in spezifischer Weise zu reagieren. Als paradigmatisch für diese Perspektive, die ihre Aktualität kaum eingebüßt zu haben scheint (vgl. Güttler 1996), kann sicherlich Gordon W. Allports Verständnis des Komplexes aus Vorurteil, Stereotyp und ablehnendem Verhalten betrachtet werden.

66 Dem Begriff des „Vorurteils“ haftet dabei immer schon die Bedeutung eines vorschnellen oder falschen, der Realität gegenüber nicht angemessenen Urteils an. Diese Interpretation des Vor-Urteils wurde aber mit zunehmendem Einfluss kognitionstheoretischer Überlegungen auch innerhalb der sozialpsychologischen Forschung durchaus kritisiert (vgl. Duckitt 1992).

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

So findet sich im Hauptwerk des us-amerikanischen Psychologen Allport unter dem Titel *Die Natur des Vorurteils* (1971, orig. 1954) bereits angelegt, was Rosenberg und Hovland später als Drei-Komponenten-Modell der Einstellung verallgemeinern: Jede Einstellung verfüge über eine kognitive, affektive und konative Komponente. Dabei bestehe die kognitive Komponente aus Auffassungen gegenüber dem Einstellungsobjekt, die affektive Komponente aus Emotionen und Gefühlen, die das Einstellungsobjekt auslöst und die Verhaltenskomponente aus Handlungsabsichten gegenüber dem Gegenstand. Für Allport selbst stellt das Vorurteil als affektive Dimension des Diskriminierungsgeschehens dessen Ausgangspunkt dar (vgl. Allport 1971: 20ff.). Weil Allport – wie andere VorurteilsforscherInnen nach ihm auch – seine Forschung als Minderheitenforschung konturiert, stehen „ethnische Vorurteile" im Zentrum seiner Aufmerksamkeit. Im Vorurteil zeige sich, Allport zufolge, eine individuelle Ablehnung oder Antipathie, so dass er das ethnische Vorurteil folgendermaßen definiert:

„Ein ethnisches Vorurteil ist eine Antipathie, die sich auf eine fehlerhafte und starre Verallgemeinerung gründet. Sie kann ausgedrückt oder auch nur gefühlt werden. Sie kann sich gegen eine Gruppe als ganzes richten oder ein Individuum, weil es Mitglied einer solchen Gruppe ist" (Allport 1971: 27).

Allport interpretiert hier das Vorurteil als unbewegliche und falsche Generalisierung, bei dem sich die Bezugnahme auf eine Gruppenzugehörigkeit von Personen mit Negativbewertungen und -gefühlen verknüpft. Im Vorurteil drückt sich folglich eine Ablehnungshaltung aus, die sich allerdings nicht notwendig auch in diskriminierendem Verhalten gegenüber einer solchen Gruppe oder ihr als zugehörig identifizierten Individuen ausdrücken muss.

Vielmehr differenziert Allport die Verhaltensdimension, die für ihn zum Vorurteil gehört, relativ weitgehend aus. So führt er eine Skala des diskriminierenden Verhaltens von abwertenden Bemerkungen über Kontaktvermeidung und Diskriminierung als Ausschluss im öffentlichen Raum bis zu körperlicher Gewaltanwendung und Vernichtung ein, als Spektrum in dem sich die dem Vorurteil zugehörende Ablehnung äußern kann (vgl. Allport 1971: 28f.). Rationalisiert wird dieser Diskriminierungskomplex durch das Stereotyp, das Allport als „überstarke Überzeugung" (Allport 1971: 201) versteht, welche ein entsprechendes Verhalten zu rechtfertigen erlaubt. Für Allport sind die Komponenten Vorurteil und Stereotyp dabei als in der Regel sozialisationsbedingte Dispositionen des Individuums zu verstehen, die sich in diskriminierendem Verhalten in seiner gesamten Spannbreite ausdrücken (können).

Auch wenn Allport also keinen eindeutigen Automatismus vom Vorurteil zu einem bestimmten diskriminierenden Verhalten behauptet, insofern er ein Spektrum an möglichen und ihrem Grad nach abgestuften Verhaltensweisen benennt, die diskriminieren, verknüpft er doch Vorurteil und diskriminierendes Verhalten aufs

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Engste miteinander. Für ihn scheint ein diskriminierendes Handeln ohne Vorurteilsbasis kaum denkbar, die Diskriminierung hängt vielmehr ursächlich am Vorurteil und ist in ihm begründet. Mit seiner Perspektive bereitet er folglich einem Verständnis von Diskriminierung den Weg, das Diskriminierung als *individuelles Verhalten* auf der Basis von Vorurteilen, als von falschen Generalisierungen geleitetes Verhalten, bestimmt.

Eine solche Fassung von Diskriminierung legt nicht nur nahe, an der Bearbeitung dieser individuellen Vorurteile anzusetzen, sondern begreift diskriminierendes Verhalten insbesondere als *intentional* gerahmtes Verhalten, wie es auch im Rahmen aktueller Einstellungs- und Vorurteilsforschung weiterhin analysiert wird (vgl. Duckitt 1992: 9). Im Gefolge dieser grundsätzlichen Annahmen Allports haftet dem Begriff der Diskriminierung fast urwüchsig die Kategorie der Intentionalität und mit ihr verbunden die Kategorie des Individuums an. Zudem wird Diskriminierung im Sinne seines Verständnisses als falsche, also unangemessene Generalisierung in den Bereich des Irrationalen gestellt, wodurch wiederum der Idee Vorschub geleistet wird, diese Fehlinterpretation ließe sich rational aufklären und bearbeiten. Zusammenfassend lässt sich diese Perspektive, in der das Vorurteil als Ursache des diskriminierenden Verhaltens bestimmt wird, als theoretisch unterkomplex kritisieren, wie Ulrike Hormel in ihrer Kritik an sozialpsychologischer Vorurteilsforschung verdeutlicht:

„Aus einer sozialwissenschaftlichen Perspektive ist es demgegenüber nicht plausibel, Praktiken, die sich in bestimmten sozialen Situationen bzw. Kontexten und unter der Bedingung der Anwesenheit und Interaktion mehrerer Individuen realisieren, im Horizont individueller Handlungsmotive zu deuten und die Handlungsursachen auf im Individuum verankerte Einstellungen, Absichten und Motive zurückzuführen“ (Hormel 2007: 44).

Auch wenn diese, hier mit Hilfe von Allport charakterisierten, individuumszentrierten Ansätze bisweilen unter dem Label Rassismusforschung firmieren, reservieren Paul Mecheril und Karin Scherschel die Etikettierung „rassismustheoretische Ansätze“ (im engeren Sinne) gerade für solche Theorieperspektiven, die *Rassismus als gesamtgesellschaftliches Phänomen* begreifen (Mecheril/Scherschel 2009: 46) – wir werden später darauf zurückkommen. So lässt sich sowohl aus diskriminierungstheoretischer Sicht kritisieren, was auch aus rassismuskritischer[67] Perspektive als

67 Paul Mecheril und Claus Melter schlagen zur Bezeichnung der von ihnen eingenommen Perspektive auf Rassismus vor, zwischen einer rassismuskritischen Orientierung und einer rassismustheoretischen Analyse zu unterscheiden. In Anerkennung des Umstands, dass ein Engagement für das Verschwinden jeder Form von Herrschaft, so auch für eine Gesellschaft ohne Rassismus, ihnen unrealistisch erscheint (Melter et al. 2009: 15), sagen sie: “Rassismuskritik verstehen wir als kunstvolle, kreative, notwendig reflexive, beständig zu entwickelnde und unabschließbare, gleichwohl entschiedene Praxis, die von der

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Problem der Vorurteilsforschung sozialpsychologischer Couleur erscheint: Die Präexistenz distinkter sozialer Gruppen, entlang von Kategorien, die in den jeweiligen kontextbezogenen Rassismen[68] hervorgebracht wurden, wird nicht hinterfragt, sondern vorausgesetzt (vgl. Hormel 2007: 61). Ähnlich formulieren auch Mecheril/Scherschel ihre Kritik an den individuenzentrierten Ansätzen, wenn sie sagen:

„Die historisch und gesellschaftlich vermittelte Logik der Unterscheidung zwischen Fremden und Nicht-Fremden wird in den psychologischen Erklärungsangeboten bereits vorausgesetzt und damit in den ‚anwendungsorientierten' Vorschlägen (z.B. ‚Wie können wir Vorurteile gegen Fremde abbauen?') implizit reproduziert. Es wird also nicht erläutert, wie es zu verstehen ist, dass gerade *diese* Gruppen als ‚fremd' bezeichnet werden und jene Gruppe(n) als ‚nicht-fremd'. Die sozialen, rechtlichen, kulturellen und historischen Voraussetzungen, die es überhaupt möglich machen, in einer spezifischen Weise Fremde und Nicht-Fremde zu unterscheiden, sind in der Regel nicht Gegenstand individuumszentrierter Erklärungen" (Mecheril/Scherschel 2009: 46f.).

Eine gesellschaftstheoretisch orientierte Perspektive auf Diskriminierung müsste folglich verstehbar machen können, unter welchen Bedingungen diese Unterscheidungen gewissermaßen selbst in die Welt kommen, prozessiert werden und wie sie diskriminierend wirksam werden können. Erste wertvolle Ansätze einer gesellschaftstheoretisch erweiterten Perspektive auf Diskriminierung, die explizit auf die Anwendung und Nutzung solcher Unterscheidungen reflektiert, finden sich in Mechtild Gomollas und Frank-Olaf Radtkes empirischer Untersuchung zur institutionellen Diskriminierung in der Schule (vgl. Gomolla/Radtke 2007). Seit Erscheinen ihres Buches im Jahre 2002 beleben Gomolla und Radtke unter dem Stichwort „institutionelle Diskriminierung" – mit ihrer Adaption und Erweiterung des Modells, wie es insbesondere das us-amerikanische Soziologen-Paar Joe Feagin und Clairence Booher Feagin beschrieb (vgl. Feagin/Booher Feagin 1986) – die deutschsprachige Diskussion zur Bildungsbenachteiligung von sog. Jugendlichen mit Migrationshintergrund nachhaltig. Ihrem Diskriminierungsverständnis wollen wir uns nun mit und auf der Ebene der Institution zuwenden.

Überzeugung getragen wird, dass es sinnvoll ist, sich [im Anschluss an Foucaults Bestimmung von Kritik, NR] nicht ‚dermaßen' von rassistischen Handlungs-, Erfahrungs- und Denkformen regieren zu lassen" (Melter et al. 2009: 10).

68 Stuart Hall schlägt ebenso wie Robert Miles vor, von Rassis*men* konkret nur in der Mehrzahl zu sprechen, um auf je historisch und kontextbezogen spezifische Formen des Rassismus zu verweisen (vgl. Hall 2001).

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Ebene der Institution

Auf der Ebene der Institution und mit Hilfe des Begriffes der „institutionellen Diskriminierung“ wird aus der us-amerikanischen und britischen Diskussion ein Verständnis von Diskriminierung importiert, das in bewusster Abgrenzung zur Vorurteils- und Einstellungsforschung die *distributionale Ungerechtigkeit* von Diskriminierungen akzentuiert (vgl. Alvarez 1979). Gegen die irrationalen Motivationen der Ablehnung im Vorurteil wird unter Rückgriff auf den Begriff des institutionellen Rassismus (vgl. Carmichael/Hamilton 1967) nun gerade ein Verständnis von Diskriminierung und Rassismus gestellt, für das die Wirksamkeit innerhalb der Gesellschaft vorhandener und *anerkannter* Kräfte verantwortlich gemacht wird.[69]

Die in dieser Diskussion im Zentrum der Aufmerksamkeit stehenden diskriminierenden *Effekte* werden so erstmals als Ergebnis von hochgradig normalen und akzeptierten Operationen in Schlüsselinstitutionen der Gesellschaft betrachtet. In einer solchen Perspektive wird Diskriminierung als ein viel subtilerer Mechanismus der Ausgrenzung sichtbar, der jenseits der Absichten von konkreten Akteuren maßgeblich die *Distributionsaktivitäten von Organisationen* mit gesellschaftlicher Schlüsselfunktion einer kritischen Überprüfung aussetzt. Der Paradigmen-Wechsel, der mit einer solchen Perspektivverschiebung auf mehrheitlich *unbeabsichtigte Diskriminierung* einhergehen muss, wird von Gomolla und Radtke in Form einer Analogie zum veränderten Verständnis sozialer Diskriminierung von Behinderung beschrieben:

„Wie es wichtig war, eine Treppe nicht nur als objektives Hindernis, sondern als soziale Diskriminierung von Rollstuhlfahrern zu begreifen, wird es wichtig, die nicht direkt sichtbaren Strukturen und die normalen Praktiken in Organisationen zu analysieren, die für alle Klienten gleichermaßen gelten, aber für zu bestimmende Gruppen diskriminierende Wirkungen haben,

69 Der Begriff des „Institutionellen Rassismus“ geht mit Carmichael/Hamilton auf zwei Aktivisten und bedeutende Theoretiker der Black-Power-Bewegung in den USA der 1960er Jahre zurück und markiert ein neu artikuliertes Verständnis von Diskriminierung, das maßgeblich die politische und ökonomische Teilung der us-amerikanischen Bevölkerung entlang der *color-line* problematisierte. In der nachfolgenden Verwendung des Begriffes im us-amerikanischen und britischen Kontext haftet dem Begriff jedoch stark sein politisch-strategisches Moment an, während theoretische Unzulänglichkeiten ignoriert werden (vgl. insbesondere die fundierte Kritik von Troyna/Williams 1986). Diese Entwicklung kommentierten Gomolla und Radtke folgendermaßen: „Unter dem Druck schnelle, einfache und handhabbare Lösungen für die Praxis zu liefern, wurde der Begriff institutioneller Rassismus jedoch rasch zur inhaltsleeren Phrase“ (Gomolla/Radtke 2007: 53), womit gleichzeitig auch die Begründung dafür geliefert ist, warum sie selbst sich nicht zentral auf „institutionellen Rassismus“ beziehen.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

ohne dass dies so gemeint wäre oder in der Organisation bemerkt würde“ (Gomolla/Radtke 2007: 25).

Zur Untersuchung von institutioneller Diskriminierung in der Schule

Im Sinne des vorgeschlagenen Perspektivwechsels fragt Gomollas und Radtkes Fallstudie, die exemplarisch das Schulsystem, insbesondere Grundschulen, der Stadt Bielefeld beforscht, danach, inwieweit die ungleiche Bildungsbeteiligung von „Migrantenkindern“ als „Effekt des Organisationshandeln[s]“ (Gomolla/Radtke 2007: 32) der Schule verstanden werden kann. Sie problematisieren damit offensiv eine Perspektive, in der die zur Frage stehende Bildungsbenachteiligung vornehmlich anhand schulexterner Faktoren begründet und insbesondere auf „Kollektivmerkmale der Kinder und ihrer Eltern“ (Gomolla/Radtke 2007: 21) zurückgeführt wird. Im Sinne einschlägiger Vorarbeiten von Radtke u.a. (vgl. Bommes/Radtke 1993) wird der Stellenwert der Deutungsressource „Ethnizität“ im Zusammenhang mit

„der scheinbar ‚unsichtbaren‘ und in der Tat empirisch schwer zugänglichen und nachzuweisenden indirekten Diskriminierung in Organisationen [betrachtet]“ (Gomolla/Radtke 2007: 20).

Für ihre Analyseperspektive verbinden Mechtild Gomolla und Frank-Olaf Radtke die Konzeption „institutioneller Diskriminierung“ (Feagin/Booher Feagin 1986) mit organisationssoziologischen und systemtheoretischen Überlegungen (insbesondere im Anschluss an Luhmann 1992, Luhmann 2000 und Weick 1998). Damit suchen sie zum einen selbst den bei Feagin/Booher Feagin unscharfen und mehrdeutigen Institutionsbegriff zu präzisieren.[70] Zum anderen lässt sich im Rückgriff auf die Luhmannsche Fassung von Organisationen als Systeme, die Selbstreferentialität des Organisationshandelns und die *Eigenrationalität der Organisation* gegenüber Umwelteinflüssen akzentuieren.[71] Im Rückgriff auf Weick (1998) verweisen sie zudem

70 Sie folgen damit einem zentralen Kritikpunkt, den Alvarez (1979) für die us-amerikanische Diskussion um „institutionellen Rassismus“ formulierte, wenn er darauf besteht, sich nicht auf den Nachweis von statistischen Effekten der Ungleichbehandlung spezifischer Gruppen in sozialen Institutionen zu beschränken, sondern die Mechanismen dieser Effekte selbst sichtbar zu machen (vgl. Gomolla/Radtke 2007: 47). Für Alvarez wie für Gomolla und Radtke können diese Mechanismen nur mithilfe eines Verständnisses von Organisationen erklärt werden, das es erlaubt, Institutionen von Organisationen zu unterscheiden. Institutionelle Diskriminierung wird hier also als *organisationsinterne* Form der Diskriminierung reformuliert.

71 Luhmann selbst vermeidet den Institutionsbegriff nahezu gänzlich, da er ihm angesichts der funktionalen Differenzierung der modernen Gesellschaft als untauglich erscheint. Für

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

auf eine Perspektivverschiebung vom „decision making“ zum „sense making“ in Organisationen, bei dem „für das Konzept der ‚Sinnzuweisung‘ [gilt], dass das Wissen in expliziter Form nicht an der Stelle des Entscheidens, sondern erst an der Stelle der nachträglichen Begründung von abgelaufenen Handlungen auftritt“ (Gomolla/Radtke 2007: 79).

Durch diese theoretische Rahmung gelingt es ihnen, das Handeln von Organisationen unter „anarchischen Umständen“ (Gomolla/Radtke 2007: 266) vor allem im Hinblick auf die *nachträgliche Legitimation von Entscheidungsprozessen* als empirisch befragungsbedürftig auszuweisen. Daraus ergibt sich die übergeordnete Frage, in welchem „Kräfteverhältnis“ die „Eigenlogik der Institution“ zur „Eigenrationalität der Organisation“ steht (Gomolla/Radtke 2007: 82). Daraus wird konkret die empirische Frage, ob und in welchem Maße in der Organisation Schule

„institutionelles Wissen über Migranten und ihre Kinder, das aus der Wissenschaft oder öffentlichen Diskursen stammen kann, dann zur Begründung und Legitimation benutzt wird, wenn es dazu dient, die abgelaufenen Prozesse etwa im Zusammenhang mit Selektionsentscheidungen mit Sinn zu versehen“ (ebd.).

Trotz des schwammigen Institutionsbegriffs bei Feagin/Booher Feagin (vgl. Feagin/Booher Feagin 1986: 12) stützt sich das Diskriminierungsverständnis von Gomolla und Radtke maßgeblich auf deren Entwurf eines 4-Typen-Modells der Diskriminierung (vgl. Gomolla/Radtke 2007: 48ff.). Joe Feagin und Clairence Booher Feagin unterscheiden diskriminierende Handlungen auf zwei Achsen; zum einen nach dem Grad ihrer Intentionalität, zum anderen nach dem Grad ihrer Einbettung in Organisationen. Daraus ergibt sich eine idealtypische Vier-Felder-Typologie (vgl. Abbildung), deren Pole durch intentionale Diskriminierung als isolierte Einzelhandlung vs. indirekte institutionalisierte Diskriminierung ohne erkennbare Absicht charakterisiert werden.

Luhmann lässt sein Hinweis auf die Ausdifferenzierung der Systeme und ihrer eigenen Codierung zunehmend die Vorstellung umfassender einheits- und sinnstiftender Prinzipien obsolet werden (vgl. Luhmann 1992: 55ff., Luhmann 2000: 35f.). Gomolla/Radtke (2007) schließen sich dieser abschätzigen Haltung gegenüber dem Institutionsbegriff nicht an, sondern stärken im Rückgriff auf neo-institutionalistische Theorieansätze ein Verständnis, nach dem gerade die *Legitimitätserzeugung* in Organisationen durchaus auf der Grundlage institutionalisierter Deutungsmuster erfolge (vgl. a.a.O.: 71ff.). Allerdings verstehen sie die Institutionalisierung in Organisationen explizit – gewissermaßen mit Luhmann – als interne und im Sinne der Eigenrationalität der Organisation erfolgende Interpretationen von „allgemeinen Leitideen“ (a.a.O.: 77).

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

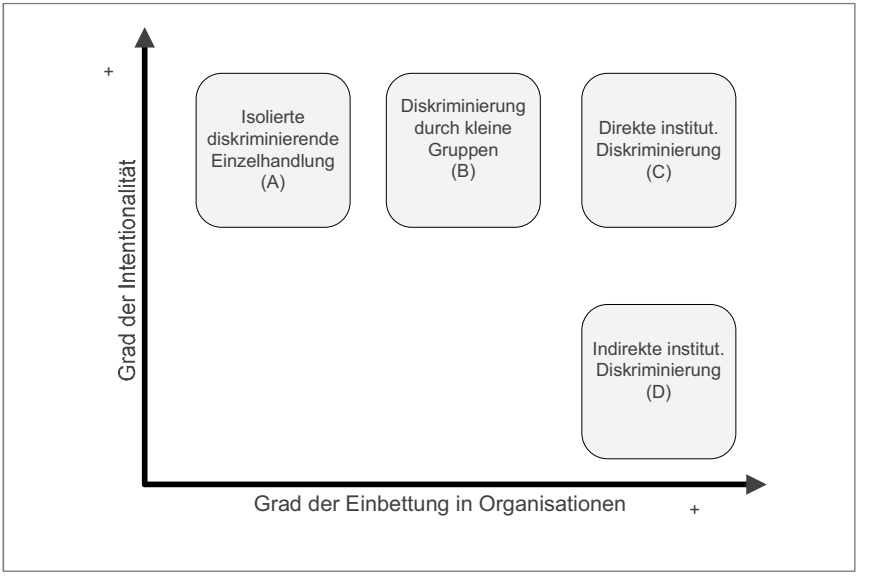


Abb. 3: Vier-Typen-Modell der Diskriminierung (vgl. Feagin/Booher Feagin 1986: 28)

Indem Gomolla und Radtke sich nun lediglich auf den organisatorisch stark eingebetteten Teil dieses Schemas – die Typen C und D – beziehen, wird abermals der Versuch einer entschiedenen Abgrenzung von „institutioneller Diskriminierung" gegenüber Formen der absichtsvollen und vorsätzlichen Diskriminierung deutlich – wie sie insbesondere in der Vorurteilsforschung thematisch wird.[72] Die Subtilität oder die relative Unsichtbarkeit von Diskriminierung wird dabei mit ihrem Grad an Einbettung in die Organisation gleichgesetzt. Feagin und Booher Feagin (1986: 30ff.) grenzen diese beiden Formen institutioneller Diskriminierung so gegeneinander ab, dass *direkte* institutionelle Diskriminierung sich infolge der Anwendung von gesetzlichen Regelungen oder informellen Normen realisiert, während sich *indirekte* institutionelle Diskriminierung gerade auf die Anwendung organisationsspezifischer Erwartungen und Regelungen stützt, die ohne Diskriminierungsabsicht erfolgen. Gomolla und Radtke präzisieren die Unterscheidung zwischen direkter und indirekter institutioneller Diskriminierung später mit Hilfe der Unterscheidung einer eher absichtsvollen „*Ungleichbehandlung von Gleichen*" (direkt) in Abgrenzung zu

72 Demgegenüber hatte Feagin (1984) gerade darauf hingewiesen, dass das Modell einer *analytischen Unterscheidung* verschiedener Diskriminierungsformen dienen soll, während er gleichzeitig verdeutlicht, dass diese empirisch nebeneinander auftreten und ineinander verschränkt sind: „Various combinations of blatant, cover, and subtle forms of discrimination usually *coexist* in a given organization or community" (Feagin 1984: 18, Hervorh. NR).

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

einer weniger reflektierten „*Gleichbehandlung von Ungleichen*“ (indirekt) (vgl. Gomolla/Radtke 2007: 274f.). Die Ungleichbehandlung von Gleichen problematisiert dabei die Besonderung von „Migrantenkindern“, die mit einer Sonderbehandlung verbunden ist, an Stellen, wie z.B. der Einrichtung von „Sonderklassen“, wo es besser wäre, sie wie alle anderen auch zu behandeln. Demgegenüber problematisiert die Gleichbehandlung von Ungleichen den Umstand, dass „Migrantenkinder“ mit Anforderungen und Normalitätserwartungen konfrontiert werden, in der ungleiche Ausgangslagen und Startbedingungen nicht berücksichtigt werden, so dass sie direkt als individuelle Defizite der Kinder erscheinen (vgl. ebd.). Aus meiner Sicht wird an dieser Unterscheidung einer diskriminierenden Ungleichbehandlung von Gleichen und einer ebenso diskriminierenden Gleichbehandlung von Ungleichen das gesamte Dilemma von Interventionen gegen Diskriminierung deutlich: Weder durch die Vernachlässigung von Unterschieden, noch durch ihre Betonung lässt sich Diskriminierung pauschal entgegentreten, sondern einzig durch die differenzierte Analyse der Effekte jener wie dieser Strategien.

Direkte und indirekte institutionelle Diskriminierung in der Schule

In ihrer Studie arbeiten Gomolla und Radtke (2007) nun gerade heraus, dass im Rahmen des untersuchten Schulsystems – das zumindest im Hinblick auf gesetzliche Regelungen unmittelbar repräsentativ für andere Schulsysteme in Deutschland ist – direkte institutionelle Diskriminierung lediglich in Form *positiver* Diskriminierung vorkommt, d.h. in der Regel in *fördernder* Absicht erfolgt (vgl. zusammenfassend Gomolla/Radtke 2007: 84, 275, 278ff.). Das weist zum einen auf den Gleichheitsgrundsatz der allgemeinen Schulpflicht hin, der Kindern aller legal in Deutschland lebenden Statusgruppen den Schulbesuch ermöglicht und sie dazu verpflichtet. Gleichzeitig wird daran deutlich, dass auf institutioneller Ebene vornehmlich dort (positiv) direkt diskriminiert werden kann, wo die Sonderbehandlung von „Migrantenkindern“ als „Migrantenkinder“ sowohl eine organisatorische Form als auch Legitimität besitzt, wie dies insbesondere bei der bildungspolitisch gewollten Zuweisung in Vorbereitungs-, Auffang- oder Förderklassen der Fall ist. Es gehört dabei aus meiner Sicht zu den zentralen Erkenntnissen der Studie, herauszuarbeiten, inwiefern diese Formen der Sonderbehandlung in Förderabsicht später durchaus negativ diskriminierende Wirkung entfalten können. Beispielsweise wenn sich anhand von qualitativen Argumentationsanalysen herausstellen lässt, dass die „Überalterung“ eines „Migrantenkindes“ aufgrund von Förderung in sog. Vorbereitungsklassen oder/und der Zurückstellung in den Schulkindergarten zu einem späteren Zeitpunkt wiederum zur Grundlage einer direkten Überweisung an die Sonderschule für Lernbehinderte (SOLB) werden kann (vgl. Gomolla/Radtke 2007: 192, auch 221, 226).

Damit wird ein „Interaktionseffekt“ (Gomolla/Radtke 2007: 283) von direkten und indirekten Formen der institutionellen Diskriminierung deutlich, den Fea-

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

gin/Booher Feagin selbst unter dem Begriff der „side-effect discrimination“ (Feagin/Booher Feagin 1986: 32) fassen, von der sie dort sprechen, wo intentionale Diskriminierung (wie hier bspw. als positive direkte institutionelle Diskriminierung) in einer anderen Sphäre unintentionale Diskriminierung (also indirekte institutionelle Diskriminierung) nach sich zieht oder sich mit dieser verbindet (vgl. ebd.).[73]

Mit ihrem systemtheoretisch und organisationssoziologisch unterlegten Verständnis von Organisationen, das die Eigenlogik der Organisation – verstanden als systeminterne Zweckrationalität – in der Anwendung oder Nutzung von allgemeineren, institutionalisierten Wissensbeständen hervorhebt, wird in der Studie ohnehin wesentlich die Bedeutung von indirekter institutioneller Diskriminierung betont. So wundert es kaum, dass die Ergebnisse einen *Vorrang der Eigenrationalität* der Organisation stützen (vgl. zusammenfassend Gomolla/Radtke 2007: 268), wodurch überhaupt erst Diskriminierungspraxen in der Schule in den Blick kommen, die trotz oder sogar bewusst gegen juristische Vorgaben der Nicht-Diskriminierung erfolgen. So bspw. wenn die Schutzfunktion der Klausel keine Kinder aufgrund von Sprachdefiziten in der deutschen Verkehrssprache an die SOLB zu überweisen, entweder durch Umdeutung von Sprachdefiziten in „Entwicklungsstörungen“ oder „Motivationsdefizite“ umgangen oder schlicht missachtet werde (vgl. Gomolla/Radtke 2007: 204ff.). Doch auch jenseits derart konkreter ‚Diagnosen‘ identifizieren Gomolla und Radtke indirekte institutionelle Diskriminierung dort, wo Rekurse auf „Elternhaus“ und „Lernbedingungen“ als negative Bezugspunkte dienen, mit Hilfe derer bspw. leistungsfähigen Kindern mit guten Noten eine Gymnasialeignung abgesprochen und stattdessen die Gesamt- oder die Realschule empfohlen wird (vgl. Gomolla/Radtke 2007: 283). Als besonders unvorteilhaft könne in diesem Zusammenhang eine gängige Verkettung von Umständen betrachtet werden, die „Migrantenkindern“ bei Gymnasialeignung vorzugsweise eine Gesamtschul-Eignung attestiere, die faktisch eine Nicht-Einstufung bedeute. Unter der Maßgabe, dass Gesamtschulen Schülerinnen und Schüler nach eigenem Ermessen auch abweisen können, trage eine solche Empfehlung dann dazu bei, den Anteil von „Migrantenkindern“ an Hauptschulen zu erhöhen, da diese Schulform bei Nicht-Einstufung und Abweisung an der Gesamtschule zur Aufnahme verpflichtet sei (vgl. Gomolla/Radtke 2007: 252ff.).

73 Stärker als sich dies am hier diskutierten Beispiel sinnvoll erklären lässt, verweisen Feagin/Booher Feagin (1986) mit ihrer Idee von „side-effect discrimination“ darauf, dass sich damit verschiedene Sphären, in denen diskriminiert werden kann, miteinander verbinden. So kann zum Beispiel eine direkte Diskriminierung im Bereich des Arbeitsmarktes mit indirekter Diskriminierung im Wohnsektor interagieren, bei der die Frage der Mietsicherheit z.B. vor oder jenseits der konkreten Frage von „race“ zum Entscheidungskriterium werden kann (vgl. auch Gomolla/Radtke 2007: 50).

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Weil Gomolla und Radtke Formen indirekter institutioneller Diskriminierung in der Schule als „Gleichbehandlung Ungleicher“ verstehen, treten mit ihrer Analyse vor allem zwei zentrale „Normalitätserwartungen“ (bspw. Gomolla/Radtke 2007: 271) der Organisation Schule ins Zentrum der Aufmerksamkeit: Zum einen die Homogenitätsanforderung an jede einzelne Schulklasse, die wie einziger ein Schüler unterrichtet werden können soll (vgl. Gomolla/Radtke 2007: 269), zum anderen die Idee, dass „schulfertige“ Schülerinnen und Schüler in die Schule kommen, statt durch die Organisation selbst erst zu Schüler(inne)n sozialisiert zu werden (vgl. Gomolla/Radtke 2007: 282). Letzteres betrifft speziell die Frage der Einschulung, für die Gomolla und Radtke feststellen, dass „fehlende Kindergartenzeiten bei Migrantenkindern“ nahezu automatisch zu einer Feststellung von zusätzlichem Förderbedarf *vor* dem Schuleintritt und folglich zur Nicht-Einschulung führen (ebd.). Demgegenüber kann die generelle Homogenitätserwartung der Schule an die einzelnen Schüler ebenso wie an die einzelnen Klassen – ohne dass Gomolla und Radtke dieses explizit herausstellen – vielmehr als grundlegende Matrix verstanden werden, die nahezu alle Selektionspraxen an den drei betrachteten Schwellen Einschulung, SOLB-Überweisung und Übergangsempfehlung auf weiterführende Schulen zu strukturieren scheint, so dass Gomolla und Radtke die „Mechanik der Diskriminierung von Migrantenkindern“ maßgeblich damit begründen, dass es der Schule um *Normalität*, nicht aber um Nationalität gehe (vgl. Gomolla/Radtke 2007: 274).

Insofern sind „Migrantenkinder“ gemäß der Studie insbesondere deshalb überproportional von indirekter institutioneller Diskriminierung betroffen, weil es weniger wahrscheinlich sei, dass sie die *selbstverständlichen Mitgliedschaftsbedingungen* der Schule, die sich in Normen wie sozialer Integration, Elternmitarbeit, anregendem Lebensmilieu und fehlenden zusätzlichen Bedürfnissen zeigen, erfüllen könnten (ebd.). Ihre Diskriminierung werde zudem darüber abgesichert, dass ihre *Sonderbehandlung* innerhalb und außerhalb der Schule für plausibel gehalten werde (vgl. Gomolla/Radtke 2007: 275). Diese Befunde werden als Bestätigung des Vorranges der Organisation und ihrer Mitgliedschaftsbedingungen, die sich – gleichsam nachträglich – auf institutionalisierte Wissensbestände für ihre Legitimierung stützt, gelesen. In diesem Sinne stellen Gomolla und Radtke also fest:

> „Die Organisation wird nicht passiv durchdrungen von äußeren Ordnungsmustern oder von den einverleibten Haltungen und Gewissheiten ihres Personals, sondern sie eignet sich solche institutionellen Muster im Prozess des Organisierens an, sei es ethnische Hierarchisierung/Monolingualismus/Rassismus oder Gerechtigkeit/Mehrsprachigkeit/ ‚Multikulturalismus‘. Sie werden aktiv in die eigenen Operationen dann eingebaut, wenn sie gebraucht werden – und auch nur dann“ (Gomolla/Radtke 2007: 268).

Mit diesem Hinweis wird nun auch das letzte, und alle partikularen Erkenntnisse überspannende Forschungsdesiderat der Studie offensichtlich: An unzähligen Stel-

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

len weisen Gomolla und Radtke darauf hin, dass jede der angeführten, „Migrantenkinder“ diskriminierenden Selektionsentscheidungen innerhalb der Organisation Schule *selektiv* eingesetzt werden kann. Das heißt beispielsweise, dass unter dem Druck der Bestandserhaltung von Schulen, die auf den Erhalt der Mehrzügigkeit von Schulen oder einzelner Klassenstärken ausgerichtet ist, eben genauso gut *nicht* von den herausgearbeiteten Argumentationen und Selektionsentscheidungen Gebrauch gemacht werden kann, damit die Kinder an einer in ihrem Bestand bedrohten Schule verbleiben und diesen sichern (vgl. zusammenfassend Gomolla/Radtke 2007: 268ff.). Daran wird auch deutlich, dass solch selektive Anwendung von Selektionsmechanismen lediglich unter der Bedingung funktionieren kann, dass sie sich im Einvernehmen der beteiligten (abgebenden und aufnehmenden) Instanzen vollziehe (vgl. zusammenfassend Gomolla/Radtke 2007: 279). Damit erweist sich für Gomolla und Radtke in der Betrachtung institutioneller Diskriminierung in der Schule vor allem eine Erkenntnis als zentral:

„Entschieden wird [in der Organisation] *nicht* nach allgemeinen Prinzipien, sei es Gerechtigkeit oder Rassismus. … Kulturalistische Problembeschreibungen werden dann als Ressource im Prozess des Organisierens benutzt, wenn sie die Organisation in ihren Absichten bestärken. Kulturalistische oder gar rassistische Motive sind aber nicht selbst der Auslöser für Entscheidungen“ (Gomolla/Radtke 2007: 269f., Hervorh. i.O., Anm. NR).

Es ist also für ihr Verständnis von Diskriminierungsprozessen entscheidend, die Wirksamkeit von Rassismus als allgemeingültiges Prinzip zurück zu weisen – wie auch insbesondere in der kritischen Auseinandersetzung mit institutionellem Rassismus deutlich wurde (vgl. Gomolla/Radtke 2007: 53ff.). Indem Gomolla und Radtke ein allgemeingültiges und orientierendes Motiv hinter der diskriminierenden Entscheidung zurückweisen, verdeutlichen sie insbesondere, dass bei institutioneller Diskriminierung die Organisation gerade nicht wie ein großer Akteur gedacht werden dürfe, der bewusst und einheitlich handelt, sondern vielmehr kontingent und den Erfordernissen der Umwelt angemessen. Vor diesem Hintergrund wird der Vorrang der Eigenrationalität der Organisation im Rahmen der Studie also als Hinweis darauf verstehbar, dass Schule nicht diskriminiert, *weil* sie als Organisation samt ihrer Mitglieder sexistisch, rassistisch oder auch mittelschichtsorientiert ist, sondern eher weil die Schule als Organisation Mitgliedschaftsbedingungen formuliert, deren Normalität nicht automatisch die Normalität ihrer Klientel darstellt.

Kritische Anmerkungen zur Engführung von institutioneller Diskriminierung

Wie gerade herausgearbeitet, konnten Gomolla und Radtke feststellen, dass und auch wie innerhalb der Organisation Schule die Nutzung der Deutungsressource „Ethnizität“ an den Übergangsschwellen Einschulung, SOLB-Überweisung und Übergangsempfehlung diskriminierende Wirkungen für „Migrantenkinder“ entfal-

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

ten kann. Für beide ist dabei der Hinweis wichtig, dass diese Deutungsressource (lediglich) dort genutzt wird, wo sie zur nachträglichen Legitimierung von Selektionsentscheidungen dient.

Dass diese nachträgliche, organisationsinterne Legitimierung aber eine *grundsätzliche Legitimität* der – auch in der Schule angewandten – Argumentationsmuster gerade voraussetzt, wird in dieser Perspektive als nachrangig eingestuft und nicht weiter ausgearbeitet.[74] Zwar wird darauf verwiesen, dass sich die Organisation solcher Topoi zur Legitimation ihrer internen Entscheidungen bediene, von denen sie annehmen müsse, dass sie allgemein akzeptiert werden (vgl. Gomolla/Radtke 2007: 276f.). Gleichzeitig wird explizit betont, die Organisation selbst sei weder xenophob noch xenophil (vgl. Gomolla/Radtke 2007: 269f.), um die Organisation nicht als einen Akteur zu verstehen zu geben, der passiv von allgemeinen Motiven durchdrungen wird und ihnen gemäß einheitlich agiert. Insbesondere letzter Hinweis ist insofern wichtig, um nicht auf Organisationsebene die unterkomplexe Ursache-Wirkungskette der Vorurteilsforschung zu wiederholen: Weil die Organisation diskriminierende Effekte zeitigt, liegen in ihr diskriminierende Motivationen/Einstellungen vor.[75]

Die Zurückweisung einer solchen Kausalitätsannahme erweist sich vor allem dann als hilfreich, wenn an ihre Stelle ein differenzierteres Verständnis tritt. Zwar

74 In späteren Aufsätzen zum Thema verweist Mechtild Gomolla aber explizit darauf, dass ein solches Verständnis, welches die „Problemursachen ausschließlich in einzelnen Organisationen" (Gomolla 2009: 46) zu lokalisieren suche, institutionelle Diskriminierung fehlinterpretiert. Sie sagt: „Der Ansatz der institutionellen Diskriminierung gewinnt seine Perspektive gerade aus der Annahme, dass die Gelegenheiten für Organisationen zu diskriminieren, nicht zufällig verteilt und nicht allein aus den Gegebenheiten in einer speziellen Organisation und ihrem Umfeld zu erklären sind. Zu untersuchen ist ein breiteres Set aus rechtlichen Vorgaben, politischen Strategien, professionellen Normen, Organisationsstrukturen und etablierten Praktiken in einzelnen Organisationen und ihrem Umfeld sowie Wertorientierungen im breiteren soziokulturellen Kontext, die auf die alltägliche Praxis in einzelnen Einrichtung normierend einwirken" (Gomolla 2009: 46f.). Im Versuch, diese Forderung empirisch einzulösen, wird aber sichtbar, dass eine arbeitspragmatisch notwendige Eingrenzung vorgenommen werden muss, bei der die Organisation und organisationsinternen Entscheidungsroutinen notwendig in der Betrachtung privilegiert sind.

75 Insbesondere Troya/Williams (1986) hatten diese verkürzenden Annahmen, wie sie sich in der Geschichte der Anwendung des Konzepts vom institutionellen Rassismus fanden, kritisiert. Sie wiesen es als problematisch aus, dass direkte und kausale Beziehungen zwischen Erscheinungsformen der Ungleichheit von Personengruppen (im schulischen Kontext z.B. „underachievement of afro-caribians") und dem institutionellen Rassismus einer Einzelorganisation in ihren Entscheidungen unterstellt werde (vgl. a.a.O: 54f.).

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

ist es durchaus plausibel, wenn Gomolla und Radtke darauf verweisen, dass die Schule gemäß ihrer organisatorischen Bedürfnisse auf die Deutungsressource „Ethnizität" zurück greife oder eben nicht. Weil aber durch Analyseperspektive und Anlage der Untersuchung nur die Legitimierung von Selektionsentscheidungen betrachtet wird, geraten *alle anderen schulinternen Nutzungen der Deutungsressource „Ethnizität"* – inklusive ihrer ggf. diskriminierenden Effekte – *aus dem Blick*. Damit werden u.a. direkt in Interaktionssituationen vollzogene Diskriminierungspraxen ohne Diskriminierungsabsicht, wie bspw. Ethnisierungen von SchülerInnen durch Lehrkräfte (vgl. Kalpaka 2005, Weber 2003a, Dietrich 1997) als außerhalb der Eigenrationalität der Schule stehende Diskriminierungsphänomene aus dem Verständnis institutioneller Diskriminierung ausgeklammert. Das erscheint vor allem dann problematisch, wenn diese Vernachlässigung mit „dem Fehlen individueller Diskriminierung oder ihrer Belanglosigkeit gleichgesetzt wird" (Mecheril 2004: 160).

Weil es Gomolla und Radtke in der Analyse institutioneller Diskriminierung gerade um eine Verschiebung der Aufmerksamkeit weg von den einzelnen Akteuren (wie SchülerInnen, LehrerInnen oder Leitende) geht, wirkt der Hinweis auf institutionelle Diskriminierung auf der Akteursebene unmittelbar entlastend (vgl. Gomolla/Radtke 2007: 25). Mit der Konzentration auf institutionelle Diskriminierung spalten sie allerdings die *Analyse von Diskriminierung in der Schule* folgenreich auf: Bezogen auf die eingeführte Typologie diskriminierenden Handelns beschränken sie sich auf die am stärksten organisatorisch eingebetteten Formen von Diskriminierung. Eine solche Einschränkung begünstigt aber ein Verständnis von institutioneller Diskriminierung, bei dem das Zusammenspiel von unterschiedlich stark in das Funktionieren der Organisation eingebundenen Diskriminierungspraxen innerhalb der Schule aus dem Blick gerät. Damit legt sie nahe, z.B. interaktive Formen der Diskriminierung in Schule nicht als wesentlichen Bestandteil ihrer institutionellen Diskriminierung zu verstehen. Außerdem spaltet diese Betrachtungsweise ebenso systematisch ab, dass z.B. Selektionsentscheidungen sich nicht allein auf innerhalb der Organisation akzeptierte Topoi oder Deutungen berufen, sondern dass deren Legitimität notwendig auch außerhalb der konkreten Organisation hergestellt wird und sich dort abgesichert findet. So wird es weniger möglich, die relativ unhinterfragte Anwendung *bestimmter* Deutungen oder Topoi als besonders diskriminierungsrelevant auszuweisen, eben weil ihnen sowohl organisationsintern als auch -extern Plausibilität zugebilligt wird, sie also als besonders anschlussfähig gelten müssen.

Es ist eine grundsätzliche Legitimität der Deutungsressource „Ethnizität", die Gomolla und Radtke gerade in ihren Ergebnissen herausarbeiten. Aber sie interpretieren sie in erster Linie als Anwendung von *professionsspezifischem* Wissen, wie es der Organisation Schule in der Ausländerpädagogik oder der interkulturellen Pädagogik zur Verfügung gestellt wird (vgl. Gomolla/Radtke 2007: 285). Damit beto-

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

nen sie abermals die organisationsspezifische Aneignung von Wissensbeständen, deren Nähe zum „*common sense*“ sie zwar markieren, deren schlichte Gleichsetzung sie aber offenbar vermeiden wollen (ebd.). So sollte es doch viel mehr verwundern, dass die Organisation Schule sich als erstaunlich resistent gegenüber der fachwissenschaftlichen Problematisierung der Grundkategorien „Kultur“ und „Ethnizität“ zeigt (vgl. Kap. Migrationsforschung: 47ff.) und gerade solches Wissen zur Anwendung bringt, das ebenfalls hohe außerschulische Plausibilität besitzt, weil es in öffentlichen Diskursen zirkuliert.[76]

Aufgrund der starken theoretischen Betonung der „Eigenrationalität“ der Schule als Organisation, die sich in den Ergebnissen als „Vorrang“ ebendieser „Eigenrationalität“ gegenüber allgemeinen Prinzipien wiederum zeigt (s.o.), erfüllt die Studie ihren Anspruch ein „*strukturelles Erklärungsangebot*“ (Gomolla/Radtke 2007: 82, Hervorh. NR) für die Bildungsbenachteiligung von „Migrantenkindern“ zu liefern, allerdings nur bedingt. Es ist gleichzeitig die Stärke und Schwäche des Ansatzes, die Organisation – in Anlehnung an Luhmann – als maßgeblich selbstreferentielles System innerhalb einer funktional differenzierten Gesellschaft zu verstehen bzw. verstehen zu wollen. In gleichem Maße wie dadurch der Hinweis auf die indirekte institutionelle Diskriminierung von „Migrantenkindern“ vor allem durch ihre Gleichbehandlung als Ungleiche abgesichert und fundiert werden kann, geraten andere Formen der Diskriminierung in der Schule aus dem Blick. Nicht nur die Vernachlässigung von Diskriminierung im Klassen- oder Lehrerzimmer (z.B. durch Stereotypisierungen, Schulbuchinhalte, Curricula) sondern auch eine analytische Vernachlässigung der Verknüpfung von sozio-ökonomischer Ungleichheit mit kulturalisierter oder ethnisierter Differenz fällt in dieser Perspektive auf. Eine analytisch differenzierende Vorgehensweise, wie sie Ulrike Hormel (2007) vorschlägt, müsste „ergebnisoffen untersuchen … entlang welcher Kategorisierungen und Typisierungen Unterscheidungsoperationen als Benachteiligung wirksam werden“ (Hormel 2007: 131), ohne „Ethnizität“ einfach als zentrale Deutungsressource zu setzen. Dadurch ließe sich nach Ansicht von Ulrike Hormel analytisch differenzieren zwischen einer Diskriminierung von „MigrantInnen“ in der Organisation Schule, die 1. an ihrer Zugehörigkeit zu benachteiligten Klassen, Schichten oder Milieus, 2. an Defiziten in der deutschen Verkehrssprache oder 3. an ethnisierenden Zuschreibungen bildungsrelevanter Eigenschaften ansetzt (vgl. Hormel 2007: 130f.).[77]

76 Hier deutet sich an, dass Erkenntnisse der Wissenschaft öffentlichkeitswirksam eher dann zur Kenntnis genommen werden, wo ihre Aussagen bereits bestehende Annahmen und Wissensbestände stützen und untermauern, statt sie zu hinterfragen und zu verkomplizieren.

77 Allerdings offenbart die von Ulrike Hormel vorgeschlagene ergebnisoffene Herangehensweise einen Optimismus hinsichtlich der analytischen Unterscheidung von Diskrimi-

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

So ist es durchaus wertvoll, wenn Gomolla und Radtke darauf hinweisen, dass die Schule als Organisation dazu neige, *ihre* Probleme mit den „Migrantenkindern" als Probleme *der* „Migrantenkinder" umzudeuten (vgl. Gomolla/Radtke 2007: 287). Ohne eine grundsätzliche Kritik der ungleichen Macht- und Ressourcenverteilung, die bspw. „Migrantenkinder" aufgrund von Dynamiken des Arbeitsmarktes als stärker armutsgefährdet versteht, steht diese Argumentation jedoch selbst in der Gefahr, das „Migrantische" der Situation der Kinder zu betonen und damit einer „Ethnisierung sozialer Verhältnisse" Vorschub zu leisten, die sie selbst kritisiert (vgl. Gomolla/Radtke 2007: 285).

Mechtild Gomolla und Frank-Olaf Radtke betrachten wichtige Entscheidungsstellen innerhalb der Organisation Schule und arbeiten die selektiv einsetzbare, d.h. eine den Bedürfnissen der Organisation angemessene, Entscheidungsmechanik als eine Mechanik der Diskriminierung heraus, die „Migrantenkinder" in spezifischer Weise (be)trifft. Diese Perspektive erweist sich auf der Basis der bisher diskutieren Argumente allerdings als (zu) *eingeschränkt*: Sie vernachlässigt (1.) die Frage, woher die angewandten Legitimierungsmuster ihre Legitimität eigentlich beziehen. Sie fokussiert (2.) auf die Bedeutung von Ethnisierungen und Kulturalisierungen in den Legitimierungsargumentationen, was zu einer Vernachlässigung anderer organisationsinterner Vorgänge führt, die die Deutungsressource „Ethnizität" nutzen und/oder diskriminierungsrelevant sind. Sie neigt (3.) in ihrer Einengung auf die Deutungsressource „Ethnizität" dazu, Prozesse der „Ethnisierung sozialer Ungleichheit" unsichtbar zu machen, die auf ein Zusammenwirken verschiedener Institutionen verweisen, die daran beteiligt sind, dass bestimmte Kinder an den Normalitätserwartungen der Organisation Schule scheitern.

Dennoch lässt sich festhalten, dass die Studie zur „institutionellen Diskriminierung" durchaus zur Präzisierung des Verhältnisses von Organisation und Institution beiträgt, wenn man die Idee, dass Handlungsroutinen sich nachträglich an bestehende Diskurse und Sinnstrukturen koppeln, grundsätzlich plausibel findet. Aufgrund der spezifischen Fokussierung auf schulinterne Entscheidungs- und Legitimierungsprozesse – die bestimmte forschungspraktische und theoretische Einschränkungen bedeutet – kommt ihr damit ein *mittlerer Erklärungswert* im Hinblick auf die Theoretisierung von Diskriminierung zu. Als ausgesprochen *wichtig* ist aus meiner Sicht ihre theoretisch fundierte Kritik an der Gleichzeitigkeit von Handlung und Rationalisierung des Handelns einzuschätzen, weil sie erlaubt, Handlungen nicht automatisch und vorgängig als an Rationalitäten gekoppelte zu verstehen, was das Sprechen über Handeln mit diskriminierenden Effekten ungemein erleichtert. Zudem stärken sie eine Perspektive, in der die Organisation Schule – konträr zu ihrer pädagogischen Selbstbeschreibung – in ihrer gesellschaftlichen Funktion

nierungsressourcen, die sich empirisch als keineswegs einfach voneinander zu trennen erweisen dürfte.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

sichtbar wird, der „alle Möglichkeiten der Diskriminierung“ (Gomolla/Radtke 2007: 290) deshalb zukommen, weil sie das begehrte Gut Bildung bzw. Schulerfolg differenziert und differenzierend verteilen muss. Dadurch zeichnen sich Interventionspunkte gegen institutionelle Diskriminierung vor allem dort ab, wo stärker Vorgaben, nach denen die Schule als Organisation selbst handeln muss, in den Blick genommen werden können (vgl. ausführlich Gomolla/Radtke 2007: 292f.).

Zwischenreflexion

Zunächst fällt auf, dass die bisher vorgestellten Verständnisse von Diskriminierung massgeblich auf „Ethnizität“ als Diskriminierungsressource fokussierten: So interessierten Allport im Sinne seiner sozialpsychologischen Fassung von Diskriminierung insbesondere „ethnische Vorurteile“ und diskriminierendes Verhalten gegenüber solchen Menschen, die „ethnischen Gruppen“ zugerechnet werden. Auch Gomollas und Radtkes Beschäftigung mit institutioneller Diskriminierung stellte die Anwendung und Nutzung der Deutungsressource „Ethnizität“ ins Zentrum der Aufmerksamkeit. Daran wird deutlich, dass unter dem allgemeinen Begriff der Diskriminierung der diskriminierungstheoretische „Sonderfall“ einer Diskriminierung im Rückgriff auf ethnisierende oder kulturalisierende Unterscheidungen in der theoretischen Auseinandersetzung mit Diskriminierung offenbar besondere Beachtung erhält. Dieser Befund steht in einem gewissen Spannungsverhältnis zu dem von Albert Scherr postulierten Vorzug von Diskriminierung als abstrakterem und allgemeineren Begriff, insbesondere in Abgrenzung zu Rassismus (vgl. Scherr 2009: 79ff.).

Angesichts dieses Befundes lässt sich die These wagen, dass der Begriff „Diskriminierung“ aus zwei Gründen dem Begriff Rassismus vorgezogen wird: Entweder weil unter dem Begriff in verallgemeinernder Absicht besser auf die Ähnlichkeit von Diskriminierungsmechanismen und -formen verwiesen werden kann, die sich auf unterschiedliche Diskriminierungskategorien (bspw. Geschlecht und Ethnizität) beziehen. Oder weil unter dem vermeintlich allgemeinen Begriff die eigene ihre Fokussierung auf das, was im Sinne des juristischen Diskriminierungsverbots, „ethnische Diskriminierung“ heisst, nicht unmittelbar kenntlich gemacht werden muss. Damit deutet sich an, dass wissenschaftlich vor allem von Diskriminierung spricht, wer einem sozialpsychologischen Verständnis von Diskriminierung zuneigt oder eine begründete Abgrenzung gegenüber (im engeren Sinne) rassismustheoretischen Standpunkten zu markieren sucht.

Die theoretische Reichweite der diskutierten Ansätze zu Diskriminierung konnte – wo sie die Kausallogik sozialpsychologischer Erklärung überwindet – als mittlere bestimmt werden. So liess sich Diskriminierung mit Hilfe der Überlegungen zur institutionellen Diskriminerung von der Idee einer intentionalen Diskriminierungsabsicht handelnder Akteure loslösen. Auch gelang es in dieser theoretischen

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Perspektive zu verdeutlichen, dass und wie die Nutzung einer Deutungsressource wie „Ethnizität" oder besser ethnisch codierter Differenz innerhalb von schulischen Organisationen Selektionsvorgänge legitimierend absichert und diskriminierende Effekte für ‚ethnisch codierte Andere' bzw. als solche identifizierbare Schülerinnen und Schüler entfaltet. In dieser Perspektive liess sich folglich die Anwendung und Nutzung der Deutungsressource „Ethnizität" in der Schule unmittelbar problematisieren, sie zeigte ebenso eindrucksvoll Vorgänge der Umetikettierung von „Problemen", die ganz ohne direkten Bezug auf „Ethnizität" auskommen, aber für ‚ethnisch codierte Andere' diskriminierend wirken.

Die Logik, die eine im Hinblick auf die Normalitätserwartungen ‚ethnisch' codierte Hierarchisierung der schulischen Klientel erst erlaubt, die Logik, die jener Unterscheidung zwischen ‚ethnisch' und ‚nicht-ethnisch' codierten Menschen zugrunde liegt, ist dabei aber selbst nicht Gegenstand dieser Perspektive auf Diskriminierung. Als Perspektive mittlerer Reichweite reflektiert sie gerade nicht darauf, unter welchen Bedingungen diese Unterscheidungen machtvoll und legitimierend wirksam werden können, ihre Bedeutung und ihre Effekte entfalten, sondern weist sie (lediglich) als diskriminierungsrelevant aus. Der Hinweis auf institutionelle Diskriminierung fokussiert damit – wie bereits eingangs angekündigt – auf distributionale Ungerechtigkeiten, die sich im Feld Schule vor allem als Limitierung von Teilhabe(chancen) lesen lassen kann. Sie leistet damit einen wichtigen Hinweis zur Identifizierung von Mechanismen, die zur Schlechterstellung von ‚ethnisch codierten Anderen' im deutschen Schulsystem beitragen, stellt aber bewusst die Frage nach den gesamtgesellschaftlichen sozialen, rechtlichen und kulturellen Voraussetzungen zurück, die eine (bewertete) Unterscheidung zwischen Migrationsanderen und Nicht-Migrationsanderen erst möglich macht.

Demgegenüber gehört es zum Anspruch (im engeren Sinne) rassismustheoretischer Ansätze, genau auf diese Voraussetzungen zu rekurrieren und das binäre Unterscheidungssystem zwischen „Wir" und „Anderen" als Grundlage oder – wie ich vorschlagen möchte – als Bedingung der Möglichkeit von Diskriminierung und als Gewordenes zu verstehen zu geben. Neben der Frage, wie im Rückgriff auf diese Unterscheidungen diskriminiert wird bzw. werden kann, steht damit auch die Frage im Zentrum, im Zuge welcher historischen Entwicklungen insbesondere diese Form der Unterscheidung zwischen „Fremden" und „Nicht-Fremden" diskriminierungsrelevante Bedeutung erhält. Insofern ist einem solchen rassismustheoretischen oder -kritischen wissenschaftlichen Standpunkt gewissermaßen notwendig ein dekonstruierendes weil historisierendes Moment angelegt, das verbreitete kulturelle Unterscheidungspraxen und ihre Wirkungen ebenso kritisch befragt wie deren Gewordensein insgesamt. In einer solchen Perspektive kommen nicht nur die kulturellen und sozialen Wertigkeiten rassismusrelevanter Unterscheidungen in den Blick, sondern es lässt sich auch auf die subjektivierenden Effekte dieser Differenz(setzungen) verweisen. Mit einer rassimustheoretischen Perspektive ist folglich

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

eine umfangreichere und verunsicherndere Hinterfragung kultureller Selbstverständlichkeiten oder Normalitätserwartungen verbunden, als mit der Analyse institutioneller Diskriminierung, weil unter einer rassismuskritischen Perspektive die Gesellschaft als Ganzes in den Blick genommen wird und es *keine Positionierung außerhalb* dieser Ordnung gibt, die Subjektpositionen ebenso wie Institutionen in spezifischer Weise disponiert. Um im Sprechen über Rassismus nicht die zugehörigen Praxen als „rassistisch" kennzeichnen zu müssen, benutze ich den Begriff „rassismusrelevant" im Anschluss an Anja Weiß (vgl. Weiß 2001a: 81). Dieser wird nicht mit der gleichen Selbstverständlichkeit wie der Begriff „rassistisch" mit Intentionalität verkoppelt und entgeht auch dessen moralisierendem Unterton besser. Anja Weiß konzipiert damit die Feststellung von „Rassismusrelevanz" eher als Einladung, die „Relevanz einer Handlung für die Reproduktion von Rassismus" (ebd.) gemeinsam zu untersuchen bzw. nachzuvollziehen.

Ebene der Struktur

Auf der Basis der umfangreichen Diskussion institutioneller Diskriminierung wurde deutlich, dass ein gewichtiger Teil von Diskriminierungspraxen dann unsichtbar bleibt, wenn man sich auf die Analyse von absichtsvoller Ungleichbehandlung beschränkt – sei diese institutionalisiert oder nicht. So gehört es zum maßgeblichen Gewinn einer solchen institutionellen Perspektive Diskriminierung als Organisationseffekte verstehbar zu machen, die auf *Selbstverständlichkeiten* im Funktionieren von Organisationen, insbesondere auf spezifischen „*Normalitätserwartungen*", aufruhen. Gleichzeitig konnte mit Hilfe der kritischen Anmerkungen auch verdeutlicht werden, dass der Ansatz der institutionellen Diskriminierung zwar die Legitimität einer Deutungsressource wie „Ethnizität" aufzeigen kann, diese Legitimität aber insofern selbst voraussetzt, als er ihr *Legitimiert-Sein nicht zu erklären* oder zu reflektieren vermag.

Im Unterschied zur Frage der *Nutzung* einer Deutungsressource wie „Ethnizität" (und ihrer Effekte) müsste aus einer stärker strukturell angelegten Perspektive gerade die Logik einer solchen Unterscheidungspraxis nachvollzogen und befragt werden, die jeder Nutzung dieser Deutungsressource zugrunde liegt. Auf der Ebene der Struktur betrachtet gelte es dementsprechend zu fragen, welche sozialen und kulturellen Bedingungen und welche politischen, sozio-ökonomischen und juristischen Macht- und Ungleichheitsverhältnisse solche Unterscheidungspraxen historisch rahmen und inwieweit diskriminierungsrelevante Unterscheidungen in ihnen verankert sind.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Die Frage, auf die sich diese Perspektive sozialwissenschaftlich zuspitzen lässt, ist die, inwiefern „Ethnizität" (/"race")[78] sich im deutschen Kontext als *eigenständige Strukturkategorie sozialer Ungleichheit* beschreiben lässt. Während bis in die 1980er Jahre hinein sowohl in der deutschsprachigen soziologischen Ungleichheitsforschung (vgl. bspw. Eder 2001) als auch in der Rassismusforschung (vgl. bspw. Osterkamp 2002) „Klasse" als Analyseperspektive und Strukturkategorie dominierte, wodurch jede andere Form der Benachteiligung als aus den Ungleichheitsverhältnissen zwischen Klassen abgeleitete oder ihnen zumindest nachgeordnet erschien, haben zunehmend theoretische Konzepte Konjunktur, die sozialen Konstruktionen oder „kulturellen Klassifikationen" wie „*gender*" oder „*race/ethnicity*" ebenfalls eigene strukturbildende Macht zusprechen (vgl. Weiß et al. 2001b). Diese Entwicklung verweist unmittelbar auf die weitaus selbstverständlichere Thematisierung von „*race/ethnicity*" in us-amerikanischen oder britischen Gesellschaftsanalysen, für die „*class*", „*gender*" und „*race/ethnicity*" zentrale und mehr oder weniger gleichrangige Kategorien für die Analyse von Machtverhältnissen und Prozessen kollektiver Identitätsbildung darstellen (vgl. exemplarisch: Bhaba 1997, kritisch: Fraser 2005a,b).

Mit Hilfe des nachfolgend eingeführten diskurstheoretisch orientierten Rassismusverständnisses soll nicht nur die relative Flexibilität dieser kulturellen Klassifikationen verdeutlicht werden. Auch gilt es den Rassismus-Begriff als analytischen Begriff zur Beschreibung jener Strukturdimension unserer Gesellschaft zu nutzen, die es erlaubt, „fremde Andere" zu identifizieren und sie entlang dieser Unterscheidung zu diskriminieren. Dabei ist die rassismustheoretische Analyseperspektive als eine zu verstehen, die an allen drei der hier unterschiedenen Ebenen in unterschiedlicher Weise ansetzen kann, um Verankerungen und Wirkungsweisen von Diskriminierung sichtbar zu machen. Diese Perspektive wird deshalb auf der Ebene der Struktur thematisiert, weil diese Ebene als umfassendste angelegt ist und sie alle untergeordneten Ebenen umgreift, ohne dass damit automatisch deren relative Eigenständigkeit geleugnet werden soll; mit dem Begriff „Rassismus" wird insofern nachfolgend ein Phänomen bezeichnet, das als *gesamtgesellschaftlich* verstanden wird. Mit Hilfe des dargestellten diskurstheoretisch orientierten Rassimusverständnisses wird dabei gerade die Bedeutung der diskursiven Ebene als eine zu der horizontalen Ebenenunterscheidung (Handlung, Institution, Struktur) gewissermassen *quer liegende oder alle Ebenen durchdringende Perspektive* betont.

78 Matthias Bös (2005) arbeit in einer differenzierten Rekonstruktion zur soziologischen Verwendung der Begriff „*race*" und „*ethnicity*" im us-amerikanischen Kontext die jeweiligen Konjunkturen aber vor allem die nahezu synonyme Bedeutung beider Begriffe heraus (vgl. Bös 2000: 322). Ein Umstand, der für den deutschen Kontext so nicht gilt, weshalb „*race*" hier eher eingeklammert werden muss.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Rassimus als umkämpfter Begriff

Nachfolgend soll argumentativ ausgeführt werden, dass Rassismus als analytischer Begriff besonders geeignet ist, um eine „unsere Gesellschaft strukturierende Grundkonstante“ (Amesberger/Halbmayr 2008: 3) zu bezeichnen, die die Diskriminierung von ‚Migrationsanderen‘ vor dem Hintergrund selbstverständlicher Normen und Werte dieser Gesellschaft zu verstehen sucht. In einer solchen Perspektive erscheint Rassismus nicht als partikulares Element am Rande der Gesellschaft, etwa als Randgruppenphänomen[79], sondern vielmehr als Teil dessen, was dem normalen und selbstverständlichen Funktionieren von modernen, insbesondere europäisch geprägten Gesellschaften eingeschrieben ist. Wenn man aber Rassismus als in diesem Sinne gesellschaftsimmanent und -strukturierend zu verstehen gibt, so erfordert dies vor jeder Bestimmung des Begriffes selbst (denn der Begriff „wirkt“, längst bevor er sich definieren lässt) auf die Schwierigkeiten einer rassismustheoretischen oder rassismuskritischen Perspektive im deutschsprachigen Raum einzugehen.

Als wissenschaftlicher Begriff erweist sich Rassismus bis in die 1990er Jahre hinein als nahezu tabuisiert (vgl. Kossek 1999b), so dass Annita Kalpaka und Nora Räthzel mit ihrem Buch „Die Schwierigkeit nicht rassistisch zu sein“ (1990) durchaus als Pionierinnen rassismustheoretischer Überlegungen im deutschen Kontext verstanden werden müssen. Wenn sich nun aus heutiger Sicht feststellen lässt, dass

79 Auch aus diesem Grunde gehört es quasi zum guten Ton jeder rassismustheoretischen Positionsbestimmung, sich gegenüber öffentlich durchaus verbreiteten und akzeptierten Begriffen wie „Ausländer-“ oder „Fremdenfeindlichkeit“ oder „Rechtsextremismus“ dezidiert abzugrenzen (vgl. exemplarisch Terkessidis 2004: 13ff.). Wenn ich hier auf eine solche Abgrenzung verzichte, dann vor allem deshalb, weil sie sich gewissermaßen auf der Basis des Kapitels zur Handlungsebene erübrigt, ich sie zudem als überholt einschätze und letztlich Annita Kalpaka und Nora Räthzel nichts neues hinzuzufügen habe, wenn sie exemplarisch hinsichtlich des Begriffes „Ausländerfeindlichkeit“ festhalten: „Der Begriff ‚Ausländerfeindlichkeit‘ unterstellt, dass alle ‚Ausländer‘ diskriminiert werden. Es gibt aber nicht die gleichen Vorbehalte und nicht die gleiche Ablehnung z.B. gegen Engländer, Amerikaner, Schweden usw. wie z.B. gegen Afrikaner, Türken, Spanier, Griechen. Wie soll man zudem Beziehungen nennen, in denen ‚Ausländer‘ nicht aus Feindlichkeit, sondern aus ‚Freundlichkeit‘ unterdrückt werden? Wenn also Einwanderer als hilflose Opfer wahrgenommen werden, denen man helfen muss, und man ihnen eigene Handlungsfähigkeit abspricht, indem man bestimmt, welche Hilfe für sie am besten ist, dann kann es sich auch um Rassismus handeln (paternalistische Verhaltensweisen in Arbeiter- oder Frauenbewegung z.B.) ohne dass dahinter eine feindliche Absicht steht. Mit dem Begriff der ‚Ausländerfeindlichkeit‘ wird also sowohl das Objekt wie auch der Mechanismus von Ausschließungspraxen und Diskriminierungen verschleiert. Wir halten es daher für falsch, ihn zu benutzen, auch wenn er, im Gegensatz zum Begriff Rassismus, in der öffentlichen Debatte eingeführt ist“ (Kalpaka/Räthzel 1990: 12).

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Rassismus seitdem als Analyseperspektive auch im deutschsprachigen Raum mehr Beachtung zukommt, so macht Paul Mecheril hierfür vor allem zwei Entwicklungen verantwortlich (vgl. Mecheril 2004: 179): Zum einen werde die rassismustheoretische Analyseperspektive gestärkt durch die Einsicht in die „explanativen Grenzen" (ebd.) von Begriffen wie Ausländerfeindlichkeit, Fremdenfeindlichkeit oder Rechtsextremismus, zum anderen aufgrund der Akzeptanz gegenüber einem Begriff, der durch Internationalisierung und Europäisierung auch in Deutschland gebräuchlicher wird.[80] Trotz dieser Veränderungen provoziert der Begriff Rassismus nahezu regelhaft Ablehnungstendenzen, wohl auch weil die Analyseperspektive Rassismus im vierfachen Widerspruch zu zentralen Selbstverständnissen des deutschen Kontextes als demokratischem steht:

Erstens steht der Rassismus-Begriff im deutschen Kontext in unmittelbarer Nähe zur rassistischen Politik der *Ausgrenzung und Vernichtung im Nationalsozialismus* (NS). Wer die deutsche Gesellschaft als rassistisch strukturierte Gesellschaft verstanden wissen will, ruft damit Kontinuitäten auf, die der Annahme, mit dem Ende des NS habe man sich auch des Rassismus entledigt, deutlich widersprechen (vgl. Bielefeld 1998). Deshalb betont Astrid Messerschmidt:

„Zu diesen Nachwirkungen [einer belasteten nationalen Geschichte durch den NS] gehört es, dass Rassismus als analytische Kategorie zur Untersuchung gesellschaftlicher Segregationsprozesse im deutschen Kontext abgewehrt wird, weil man nichts so sehr fürchtet, wie die Diagnose rassistisch zu sein" (Messerschmidt 2009: 61, Anmerk. NR).

Zweitens steht die Annahme einer rassistisch strukturierten Gesellschaft in direktem Widerspruch zu einem Selbstverständnis im deutschen Kontext, in dem man sich den Idealen der Aufklärung verpflichtet sieht. Es scheint vor diesem Hintergrund geradezu paradox anzunehmen, dass die *generalisierten Gleichheits- und Gerechtigkeitsvorstellungen* moderner Wohlfahrtsstaaten faktisch in Ungleichheiten münden (vgl. Radtke 1998). Ebenso skandalös erscheint vor diesem Hintergrund die Vermutung, ein Gros der Diskriminierung gehe von rechtlichen Regelungen und etablierten Praktiken in den wohlfahrtsstaatlichen Organisationen aus (vgl. Bommes, Halfmann 1998). Die Vorstellung eines gesamtgesellschaftlichen Rassismus erscheint angesichts eines explizit juristisch verankerten Diskriminierungsverbots als unglaubwürdig.

80 Die Grenzen dieser Akzeptanz lassen sich vielleicht am treffendsten durch die langwierige Übertragung und Anpassung der europäischen „Anti-Rassismus-Richtlinie" (vgl. 2000/43/EG) in das deutsche „Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz" (2006) lesen, das den europarechtlich durchaus akzeptierten Terminus Rassismus und rassistische Diskriminierung vermeidet und weiterhin eine Benachteiligung aufgrund von „Rasse" oder „ethnischer Herkunft" als Straftatbestand ausweist (vgl. AGG: §1, vgl. auch kritisch: Deutsches Institut für Menschenrechte 2005).

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Drittens suggeriert der Begriff Rassismus, gesellschaftliche Position(ierung)en würden nach anderen Kriterien als denen der Leistung vergeben. Die Annahme einer rassistisch strukturierten Gesellschaft widerspricht damit insofern auch dem meritokratischen Selbstverständnis im deutschen Kontext, demzufolge die Stellung eines Individuums in der Gesellschaft als Ausdruck seiner oder ihrer Tüchtigkeit und Leistungsfähigkeit verstanden wird, deren objektive Einschätzung nicht von Faktoren wie „sozialer Herkunft", „ethnischer Herkunft" oder „Geschlecht" getrübt werde (vgl. Rommelspacher 1998: 15f.).

Zu guter Letzt, viertens, ist mit der Annahme einer rassistisch strukturierten Gesellschaft ein Abstraktionsgrad angesprochen, dem weder Wissensbestände noch Erfahrungen insbesondere auf Seiten der Mehrheitsangehörigen unmittelbar zu entsprechen scheinen. Wie Ruth Frankenberg für den us-amerikanischen Kontext zeigen konnte, ist es für ‚Dominante' (sie spricht von „Weißen") überaus schwierig, Einsichten in das eigene Involviert-Sein in Rassismus zu entwickeln (vgl. Frankenberg 1993, 1996). Für Frankenberg ist dennoch die Annahme zentral,

> „dass jedes beliebige System der Herrschaft ebenso das Leben jener prägt, die davon profitieren, wie das Leben jener, die dadurch unterdrückt werden, wenn dies auch in unterschiedlicher bzw. gegensätzlicher Weise geschieht" (Frankenberg 1996: 55).

So gehört es gewissermaßen zu den Charakteristika der Dominanz, die eigene Positionierung als „neutral", „universell", „unproblematisch" usw. zu verstehen, was gleichbedeutend mit der Ausblendung der ihr zugehörenden (Deutungs-)Macht ist (vgl. Frankenberg 1999). Untersuchungen zur Wirkung von Rassismus auf diejenigen, die in dieser Matrix der Ungleichheit als (relativ) Privilegierte erscheinen, haben im deutschsprachigen Raum im Zuge einer allmählichen Ausbreitung von Studien zum „Weiß-Sein" im Anschluss an anglo-amerikanische „Criticial Whiteness Studies" gerade erst begonnen (vgl. Eggers et al. 2005, Amesberger, Halbmayr 2008).

An diesen Schwierigkeiten, die man sich mit der Thematisierung von Rassismus unmittelbar einzuhandeln scheint, wird allerdings bereits die gesamtgesellschaftliche Tragweite der hier vorgeschlagenen Analyseperspektive deutlich. Rassismus soll folglich als Etikett für eine Analyseperspektive dienen, die eine komplexe Konstellation im deutschen Kontext einzufangen sucht. Von Rassismus zu sprechen bedeutet konzeptionell, 1. auf Distributions-, Teilhabe und Anerkennungsungerechtigkeiten in ihrer Unterschiedlichkeit und Verschränkung zu reflektieren, 2. historische Kontextbedingungen zu berücksichtigen, 3. die diffuse Verschränkung von Differenzkonstruktionen zu betrachten, die auf Kategorien wie „Ethnizität", „Kultur", „Nationalität", „Rasse", „Religion", etc. rekurrieren, 4. von einer bestehenden Macht- und Ressourcenasymmetrie zwischen ‚Dominanten' und ‚Dominierten' auszugehen, die es zu beachten gilt.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Vor diesem Hintergrund können wir Rassismus vorläufig als Phänomen der *gesellschaftlichen und sozialen Hierarchisierung von Menschen zu Menschengruppen* charakterisieren, die sich als hegemoniales Verhältnis verstehen lässt. Zu dieser Hierarchisierung gehört eine *Praxis des Unterscheidens, die Positionierungen von Menschen im Rahmen einer grundsätzlich binär codierten Ordnung regelt*. Bevor wir – im Rückgriff auf ein diskurstheoretisch orientierte Rassismusverständnis – diese Vorstellung von Rassismus verfeinern können, muss allerdings als grundsätzliche Problematik des Rassismus-Begriffs ausgewiesen werden, dass er sich maßgeblich auf einen Rasse-Begriff stützt, den jede rassismustheoretische Analyseperspektive selbst unmittelbar als unwissenschaftlich problematisiert. Stuart Hall bringt diesen Umstand auf eine paradoxe Formel am Ausgangspunkt seines Nachdenkens über Rassismus:

„Rasse existiert nicht, aber Rassismus kann in sozialen Praxen produziert werden" (Hall 2001: 7).

Wir sind also im Rahmen einer rassismustheoretischen Analyseperspektive genötigt, der sozialen Relevanz (-setzung) – mindestens – einer Unterscheidung nachzugehen, deren wissenschaftliche Untauglichkeit in dieser Perspektive vorausgesetzt wird; das impliziert nicht nur Missverständnisse, sondern auch Gefahren (vgl. bspw. Taguieff 2000: 102ff., auch Wieviorka 2003). Da sich ohnehin im deutschen Kontext die anglo-amerikanische Provenienz der Kategorie „*race*" nicht finden lässt, was wiederum auf die Tabuisierung des Rasse-Begriffs nach dem 2. Weltkrieg zurückgeht (vgl. Terkissidis 1998: 100ff.)[81], müssen wir mit Taguieff davon ausgehen,

„dass der Rassismus heute in anderen als den expliziten theoretischen Diskursen, die vorgeben ihn zu legitimieren [angespielt wird hier auf die sog. „Rassetheoretiker" insbesondere des 19. Jhd.], beobachtet werden muss" (Taguieff 2000: 101, Anmerk. NR).

Für den deutschsprachigen Raum lässt sich eher die Frage der „Fremdheit", eine *Unterscheidung nach „Fremdheit" als zentrale rassismusrelevante Unterscheidung* herausstellen (vgl. bspw. Bielefeld 1998). Diese Unterscheidung nach „Fremdheit" kann mit Taguieff als Form des differentialistischen Rassismus verstanden werden, der eher die *Unvereinbarkeit der Lebensweisen* behauptet, als eine natürlich-genetische Differenz der „Rassen". Dieser Hinweis nötigt grundsätzlich zu einem

81 In den 1950er und 1960er Jahren wurde auf insgesamt vier UNESCO-Konferenzen unter Einbeziehung namhafter Wissenschaftler wie Claude Levi-Strauss und Gunnar Myrdal zu klären versucht, welcher wissenschaftliche Wert dem Begriff der „Rasse" nach 1945 noch zukommen könne. Diese Diskussionen mündeten in die Empfehlung, den Begriff „Rasse" zu verwerfen und durch die als weniger problematisch eingestufte Bezeichnung „ethnische Gruppe" zu ersetzen.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

erweiterten Rassismusverständnis, das auf „Rasse“ als Zentralkategorie vor allem deshalb aufruht, um historische Kontinuitäten jenseits begrifflicher Konjunkturen bezeichnen und kritisieren zu können.

Im Rahmen eines solchen erweiterten Rassismusverständnisses dominieren heute vor allem Formen von Rassismus, den Etienne Balibar als „Neo-Rassismus“ (Balibar 1992) kennzeichnet oder Stuart Hall als „kulturellen Rassismus“ (Hall 2001) zu verstehen gibt, einen „Rassismus ohne Rassen“ (Hall 2001: 7), der gewissermaßen über „Rasse“ als zentrales Unterscheidungskriterium hinausgewachsen ist. Grob vereinfacht formuliert zeichnet sich dieser neue Rassismus dann gerade dadurch aus, dass in ihm das Konzept „Kultur“ an die Stelle getreten ist, die früher „Rasse“ einnahm: eine grundsätzliche Differenz zwischen einzelnen (Bevölkerungs-) Gruppen zu markieren und sie als essenzielle, also wesenhafte Differenz zu verstehen. Behalten wir insbesondere die Vorliebe, im deutschen Kontext die Andersartigkeit der Anderen als „Fremdheit“ zu thematisieren, im Kopf, wenn wir uns nun dem Verständnis von Rassismus als Diskurs des britischen Soziologen Stuart Hall dezidiert zuwenden.

Rassismus als Diskurs

Für Stuart Halls Nachdenken über Rassismus ist zentral, dass er es mit Fragen nach Kultur und Identität verknüpft. So legt Hall einerseits nahe, Subjekte und Identitäten müssten unter spätmodernen Bedingungen als zunehmend dezentriert und fragmentiert verstanden werden, weil sowohl wissenschaftlich als auch politisch „große kollektive, stabile, gesellschaftliche Identitäten der Vergangenheit [wie Klasse, „Rasse“, Gender, Nation] erschüttert und durcheinander geschüttelt“ (Hall 1999a: 88, Anm. NR) wurden und werden. Andererseits geht Hall ebenso davon aus, dass ohne irgendeine Form der Positionierung keine Aussagen mehr getroffen und keine politischen Kämpfe mehr bestritten werden könnten, so dass er mit Begriffen wie „kulturelle Idenität“ oder „Ethnizität“ weiter operiert, allerdings eindeutig in einem nicht-essentialistischen Sinne. Für Hall ist es vielmehr wichtig, die *kulturelle Verankerung von Rassismus* ebenso wie dessen kulturellen Sinn herauszuarbeiten sowie dessen Verhältnis zu Fragen der Identität.

Damit widerspricht Hall gleichzeitig grundlegend jeder psychologisierenden oder anthropologisierenden Sichtweise, die Rassismus als natürliches Element menschlichen Zusammenlebens interpretiert (vgl. Hall 1994d: 129). Vielmehr verweist er – ganz (neo-)marxistisch – auf die Notwendigkeit, zu klären, unter welchen historisch-spezifischen Bedingungen rassistische Formen der Unterscheidung soziale Bedeutung und historische Wirksamkeit erlangen können bzw. konnten. Aus dieser Frageperspektive ergibt sich unmittelbar die Einsicht, „Rassismus“ in seiner allgemeingültigen Fassung als eine theoretische *Abstraktion* zu verstehen, während man empirisch von Rassismus in der Mehrzahl, von vielen verschiedenen Rassis*men* sprechen müsse (vgl. ebd., auch Hall 2001: 11) – dies ist nur durch historische

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Kontextualisierung möglich. So definiert Hall Rassismus auch konsequent als eine *kontextualisierte „soziale Praxis … zur Klassifikation bestimmter Bevölkerungsgruppen*" (Hall 2001: 7, Hervorh. NR). Er geht weiter davon aus, dass diese Praxis von Diskursen orientiert werde, in denen

„körperliche Merkmale als Bedeutungsträger, als Zeichen innerhalb eines Diskurses der Differenz" (ebd.) funktionieren.

Für Rassismus ist es Hall zufolge also charakteristisch, dass sich die Klassifikation von Menschen an die Deutung der (körperlichen) Zeichen in einer Weise koppelt, die ein relativ stabiles Muster der Klassifikation entstehen lassen. Hall spricht von der Entwicklung eines „rassistischen Klassifikationssystems" (ebd.), das dort rassistische Praxen hervorbringt, wo es Praxen legitimiert, die bestimmten Gruppen den gleichberechtigten Zugang zu materiellen oder symbolischen Ressourcen verwehren. Rassismus wird hier folglich als machtvolle Ausschließungspraxis zu verstehen gegeben, von der Hall sagt: „Ausschließungspraxen haben große Ähnlichkeit mit dem, was Foucault Diskurs genannt hat" (Hall 2001: 8).

Im Anschluss an Foucault begreift Hall einen Diskurs als ein Set von Aussagen, das eine Sprechweise zur Verfügung stellt, um (überhaupt erst) über etwas sprechen zu können (vgl. Hall 1994b: 150). In dieser spezifischen Art zu sprechen wird dabei eine besondere Art von Wissen über den Gegenstand hergestellt, auch weil andere Arten über den Gegenstand zu sprechen damit gleichzeitig eingeschränkt werden. Ein Diskurs konstituiert also ein spezifisches und begrenztes Wissen über den Gegenstand, von dem er spricht.

In Abgrenzung zu ideologietheoretisch argumentierenden Rassismustheoretikern (wie bspw. Miles 2001, aber auch Balibar et al. 1992) ermöglicht Hall der Rückgriff auf den foucaultschen Diskursbegriff, die (insbesondere marxistische) Spaltung zwischen Denken und Handeln, Sprache und Praxis zu überwinden und gleichzeitig nicht den Trugschluss einer mit dem Ideologie-Begriff verbundenen Trennung in „falsches" und „wahres Wissen", respektive „Bewusstsein" zu unterliegen.[82] Vielmehr erlaube der Diskursbegriff im Anschluss an Foucault gerade zu verdeutlichen, dass das Sprechen über die Dinge, die Sprechweise, selbst in den Prozess eingreift, in dem die Entscheidung zwischen „wahr" oder „falsch" erfolgen

82 So kritisiert Hall die Ansicht derer, die den Rassismus der untergeordneten sozialen Gruppen als „falsches Bewusstsein" kennzeichnen, mit den Worten: „Ich lehne die Theorie des falschen Bewusstseins insgesamt ab, und zwar aus einem ganz einfachen Grund: Ich habe noch nie jemanden sagen hören: ‚Ich habe ein falsches Bewusstsein.' Man hört nur: ‚Ich begreife die Dinge, die anderen haben ein falsches Bewusstsein.' Das falsche Bewusstsein ist so etwas ähnliches wie Werbung oder Pornographie: ‚Ich bin dafür unempfänglich, aber die anderen fallen darauf rein.' Das ist keine Form, den Rassismus als Phänomen ernst zu nehmen" (Hall 2001: 10).

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

soll (vgl. Hall 1994b: 152). Gleichwohl gibt Hall nicht jede Form von Wirklichkeit jenseits der Sprache in dieser Perspektive preis, sondern hebt lediglich deren Konstitutionskraft hervor, wenn er sagt:

„Wirklichkeit existiert außerhalb von Sprache, doch wird sie kontinuierlich durch Sprache vermittelt: Und was wir wissen und aussprechen können, muss im Rahmen und mittels von Diskursen produziert werden" (Hall 2004e: 71).

In diesem Sinne eines Wissen- und Sprechen-Könnens, das sich dessen verdankt, was in Diskursen produziert wurde und produziert werden kann, wird das Wissen ebenso wie die Sprechweise immer auch praktisch und orientiert unser Handeln, bspw. weil es – so Halls einleuchtendes Argument – einen Unterschied mache, ob ich jemanden als „Freiheitskämpfer" oder „Terroristen" klassifiziere und ihn oder sie entsprechend dieses Wissens behandele (vgl. Hall 1994b: 152).

Als weiteren Vorteil von Foucaults Diskursbegriff markiert Hall nicht nur die enge Verknüpfung von Macht und Diskurs bei Foucault, sondern vor allem dessen Erkenntnis, den Diskurs als eines der Systeme zu verstehen, in denen Macht maßgeblich zirkuliere (vgl. Hall 1994b:154). Für Halls Argumentation von Rassismus als Diskurs ist das deswegen entscheidend, weil damit verständlich wird, dass das Wissen, das ein Diskurs produziert, eine Form von hegemonialem Wissen darstellen kann, weil man damit die, über die etwas gewusst wird, auch praktisch zum Gegenstand der Unterwerfung machen könne (vgl. ebd.). Vor dem Hintergrund dieser Anleihen am foucaultschen Diskursbegriff gibt Hall *Rassismus als diskursiv wirksam* zu verstehen, wobei in rassismusrelevanten Diskursen vor allem *die Konstruktion und Repräsentation der ‚Anderen' zum Gegenstand* gemacht wird.

Die Konstruktion und Repräsentation der ‚Anderen'

Dieser Konstruktion und Repräsentation der ‚Anderen' wendet sich Hall wissenschaftlich in unzähligen Artikels zu, ich möchte mich hier auf einige zentrale Aspekte dieser Differenzkonstruktion beschränken: 1. ihre Verbindung zum europäischen Imperialismus, 2. ihre Verbindung zum Nationalstaat bzw. zu dem, was Hall „nationale Kultur" nennt, sowie 3. ihre mediale Erscheinungsform in spätmodernen Gesellschaften. Abschließend wird noch einmal zusammenfassend auf die Funktion dieser Konstruktion und Repräsentation der ‚Anderen' reflektiert. Wichtig ist dabei, Halls Verständnis von Repräsentation zu berücksichtigen, welches *nicht ein nachträgliches Abbildungsverhältnis* zu den Dingen meint, sondern im Sinne des entfalteten Diskursverständnisses auf den Vorgang der soziokulturellen Produktion von Bedeutung verweist.[83] Dieses Verständnis macht ihn unmittelbar anschlussfähig an

83 Repräsentation kann bei Hall folglich eher als Prozess verstanden werden, in dem die Mitglieder einer Kultur sprachliche und verwandte Zeichensysteme nutzen, um Bedeutungen zu produzieren (vgl. Hepp et al. 2006: 36).

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Butlers Vorstellungen zur Subjektkonstitution, die eine solche Vorstellung der diskursiven Erzeugung von Subjekten auszudeuten sucht.

Rassismus kann mit Stuart Hall als eine Form der Bedeutungsproduktion verstanden werden, die als „Repräsentationssystem" – ähnlich wie Foucaults „Wahrheitsregime" (vgl. Hall 1994b: 178) – funktioniert und Subjekten bestimmte gesellschaftliche Positionen zuweist. Hall sagt:

„Rassismus ist eine Struktur des Diskurses und der Repräsentation, die die Anderen symbolisch zu vertreiben sucht – ihn auslöschen, ihn da drüben in die Dritte Welt setzen, an den Rand" (Hall 1999a: 93).

Rassismus erweist sich für Hall als Mechanismus der symbolischen Ausweisung und Ausgrenzung von Subjekten, in der die ‚Anderen' einer Gesellschaft aus ihr herausdefiniert und ihres Platzes in ihr verwiesen werden (als paradigmatisch dafür sind sicherlich die Fragen „Woher kommst du? Was machst du hier? Wann kehrst du zurück?" anzusehen; vgl. Rose 2004: 77, vgl. Hall 2004b: 58). Diese relativ drastisch klingende „Vertreibung" gibt Hall anderenorts als verknüpft mit einem historischen Konstrukt zu verstehen, das „der Westen" heißt und sich in einem Diskurs formiert(e), den Hall „Der Westen und der Rest" nennt.

In seinem Aufsatz *Der Westen und der Rest: Diskurs und Macht* (1994, orig. 1992) rekonstruiert Hall die Entstehungsgeschichte dieser Vorstellung (vom „Westen und dem Rest"), die fortan eine (eurozentrische) Klassifikation ‚anderer' Kulturen und Gesellschaften als minderwertig erlaubt, weil sie die Errungenschaften „des Westens" zu ihrem Maßstab der Bewertung erhebt (vgl. Hall 1994b: 140). „Der Westen und der Rest" sind für Hall keine Begriffe des Ortes oder der Geographie, sondern

„[m]it Westen meinen wir einen Gesellschaftstyp, der als entwickelt, industrialisiert, städtisch, kapitalistisch, säkularisiert und modern beschrieben wird. … Heutzutage kann von jeder Gesellschaft mit diesen Charakteristika gesagt werden, dass sie zum Westen gehört, wo immer sie auch auf der Landkarte liegt. Die Bedeutung dieses Ausdrucks ist demzufolge praktisch identisch mit der des Wortes ‚modern'" (Hall 1994b: 138).

Hall gibt nachfolgend diese Vorstellung vom „Westen (und dem Rest)" als zutiefst verknüpft mit einer europäischen Expansionsgeschichte zu verstehen, die im 16. Jahrhundert an den großen „Entdeckungsreisen" ihren Ausgangspunkt nimmt und das Selbstverständnis des modernen Subjekts leitet. Diese Expansionsgeschichte führt über die Aufklärung, für die „die europäische Gesellschaft der fortschrittlichste Gesellschaftstyp der Erde und … der europäische Mensch der Höhepunkt der menschlichen Errungenschaften" (Hall 1994b: 140) darstellte bis in unsere Zeit. Auch wenn Hall darauf hinweist, dass der Diskurs sich im Laufe der Zeit transformiert habe, gibt er unmittelbar zu verstehen, dass der Diskurs „Der Westen und der Rest" weiterhin die Sprechweise „des Westens", seine Vorstellungen von „sich"

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

und den „Anderen“ sowie seine Machtbeziehungen zum „Rest“ beeinflusse (vgl. Hall 1994b: 179). Auch wenn Hall keine unmittelbare Gleichsetzung dieses Diskurses mit Rassismus macht, so weist er die Bedeutung dieser Sprechweise für rassismusrelevantes Sprechen unmittelbar aus, wenn er sagt:

„Dies [die Erkenntnis der anhaltenden Beeinflussung durch den Diskurs] ist besonders wichtig für die Sprechweisen der ‚rassischen‘ Überlegenheit oder der ethnischen Überlegenheit, die immer noch so machtvoll über den Globus verteilt wirken“ (ebd., Anmerk. NR).

Wer im Gestus der ethnischen Überlegenheit sprechen kann und spricht, zeigt sich folglich als verstrickt in diese binäre symbolische Spaltung der Welt. Das Repräsentationssystem, in dem „der Rest“ vom „Westen“ als konträr aufeinander bezogen gezeichnet wird, konnte Hall dabei als in mehrerlei Hinsicht *verzerrendes* ausweisen; mit Hilfe von „diskursiven Strategien“ (Hall 1994b: 166) wie Idealisierung aber auch der Projektion von Wunsch- oder Erniedrigungsphantasien inszeniert „der Westen“ „den Rest“ als all das, was „der Westen“ *nicht* ist*,* gewissermaßen *als sein negatives Spiegelbild*. Zu diesen diskursiven Strategien zählt Hall auch die Unfähigkeit oder Ignoranz, die ‚Entdeckten‘ überhaupt zu erkennen und zu respektieren, sowie die Tendenz, den ‚Entdeckten‘ die europäischen Normen und Kategorien der ‚Entdecker‘ aufzuzwingen und dabei die Verschiedenheit der ‚Entdeckten‘ durch die Wahrnehmungs- und Repräsentationsweise des Westens hindurch zu beurteilen (vgl. ebd., ausführlich: 155ff.). Als Schlüsselelement des Diskurses über die „Anderen“ kann Hall folglich eine grundlegende „Aufspaltung“ in dichotome Gegensätze (z.B. gut-böse, wir-sie, anziehend-abstoßend, zivilisiert-unzivilisiert, etc.) identifizieren, die das Verhältnis von „Westen und Rest“, von ‚westlichen Subjekten‘ und ‚anderen Subjekten‘ mittels Stereotypisierung ordnen und dabei einen verdoppelten „Anderen“ hervorbringen: den edlen Wilden und den gefährlichen Barbar.

Gerade weil Halls historische Rekonstruktion die Verzerrung und das Verfehlen der ‚Anderen‘ so eklatant herausstellt, kommt er zu einer wichtigen Erkenntnis über die Funktion des betrachteten Diskurses und seiner Wirkung auf Subjekte, wenn er folgert:

„Ohne den Rest (oder seine eigenen internen ‚Anderen‘) wäre der Westen nicht fähig gewesen, sich selbst als Höhepunkt der Menschheitsgeschichte zu erkennen und darzustellen. Die Figur des ‚Anderen‘, der an den äußeren Rand der begrifflichen Welt verbannt und als absoluter Gegensatz, als die Negation all dessen konstruiert war, wofür der Westen stand, tauchte mitten im Zentrum des Diskurses über die Zivilisation, die Kultiviertheit, die Modernität und die Entwicklung des Westens wieder auf. ‚Der Andere‘ war die ‚dunkle‘, die vergessene, die unterdrückte und verleugnete Seite, das Gegenbild der Aufklärung und der Modernität“ (Hall 1994b: 174).

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Auch wenn dieses Argument selbst eine gewisse psychoanalytische Valenz nicht ganz verhehlen kann, so kann es als zentrales sozialwissenschaftliches Argument nahezu jeder rassismustheoretisch orientierten Analyse verstanden werden: Das Reden über „*die* Anderen" dient vor allem der eigenen Selbstvergewisserung und Selbsterhöhung desjenigen, der über die Anderen machtvoll spricht bzw. sprechen kann – allerdings nicht nur in individueller, sondern auch gesellschaftlicher Hinsicht, weil ein solches Sprechen die Welt auch symbolisch teilt in jene, die dazugehören und jene, die nicht (gleichwertig und selbstverständlich) dazugehören. So kann das, was Hall hier für den Diskurs „Der Westen und der Rest" herausstellt, auch im Blick auf „nationale Kultur" oder mediale alltagskulturelle Repräsentation von „Anderen" festgestellt werden; jedes „wir", in dem sich das (dominante) Subjekt als zugehörig, neutral, zivilisiert, etc. beschreiben oder imaginieren kann, braucht „sie" auf nahezu existenzielle Weise zur Standortbestimmung und Selbstvergewisserung.

In Halls Aufsätzen *Die Frage der kulturellen Identität* (1994, orig. 1992) und *Das Spektakel der Anderen* (2004, orig. 1997) finden sich ähnliche Argumente wieder, die allesamt verdeutlichen, dass und wie Rassismus unmittelbar eingespannt ist in das „Spiel mit Identität und Differenz" (Hall 1994c: 199).

In diesem Spiel dien(t)en in der Moderne „nationale Kulturen" als Hauptquelle von „kultureller Identität", wie Hall nahe legt (vgl. Hall 1994c: 199). Zur modernen Vorstellung eines „ich", das eine kulturelle Identität besitzt, gehöre es gerade, dass diese kulturelle Identität als quasi natürlich, als Teil unserer wesenhaften Natur repräsentiert wird. Dieses gelinge mit Hilfe von fünf diskursiven Strategien (vgl. Hall 1994c: 202ff.): Die Identifikation des „ich" mit einer nationalen Kultur wird ermöglicht, durch eine Repräsentation von Nation und Nationalität, in der die Nation als ewig, ursprünglich, traditionsreich, völkisch definiert und erzählbar gezeigt bzw. erfunden wird. Angesichts dieser Analyse und der daran geknüpften Erkenntnis, dass nationale Kulturen keine einheitlichen, sondern einerseits vereinheitlichte und vor allem als einheitlich repräsentierte Kulturen darstellen, betont Hall:

„Wir sollten nationale Kulturen nicht als etwas Einheitliches, sondern als einen *diskursiven Entwurf* denken, der Differenzen als Einheit oder Identität darstellt. Sie sind von tiefen inneren Spaltungen und Differenzen durchzogen und nur durch die Ausübung kultureller Macht ‚vereinigt'. … *Alle modernen Nationen sind kulturell hybrid*." (Hall 1994c: 206f., Hervorh. i. O.).

Der Zusammenschluss von unterschiedlichen Menschen in einer „Nation" ist notwendig abstrakt, ihm entspricht in der Wirklichkeit zunächst nichts, aber er vereinheitlicht sie zu einer imaginativen Gemeinschaft, die subjektiv Identität stiften kann – so Halls These. Rassismus – wie Hall im Rückgriff auf Paul Gilroy zu verstehen gibt – hat vor diesem Hintergrund vor allem die Funktion, durch Berufung auf die kulturelle Einheitlichkeit, die Nationalkultur, die gerade herausgestellte faktische

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Hybridität zu leugnen und durch eine Imagination (von Nation, nationaler Größe und Einheitlichkeit) bzw. durch Berufung auf sie die inneren Spaltungen lindernd zu bearbeiten (vgl. ebd.).

In dieser Lesart liegt es aber in gewisser Weise nahe, anzunehmen, dass angesichts weltweiter Globalisierungstendenzen und Migrationsströme, die die Bedeutung von nationalstaatlichen und kulturellen Grenzziehungen zunehmend relativieren, auch Rassismen oder die Bindungen an nationale kulturelle Identität nachlassen. Hall beantwortet diese Frage allerdings höchst ambivalent, indem er einerseits gerade in dieser Entwicklung die Möglichkeiten angelegt sieht, nicht-einheitliche „Kulturen der Hybridität" (Hall 1994c: 218) zu entwickeln und zu leben. D.h. Identitätsentwürfe umzusetzen, die vermeintlich natürliche Grenzen explizit überschreiten, zwischen ihnen übersetzen und sie durchdringen, oder „neue ethnische Identitäten" zu kreieren (Hall 1994c: 216). Andererseits verweist er auf einen Effekt der Stärkung lokaler Identitäten angesichts globaler Homogenisierungstendenzen, bei der insbesondere kultureller Rassismus zur Legitimationsressource für die Verteidigung von Mitgliedern einer herrschenden ethnischen Gruppe gegen die Präsenz der ‚Anderen' werde (vgl. ebd.). Insofern erübrigt sich auch unter globalisierten Verhältnissen das Bedürfnis einer Selbstvergewisserung und Selbsterhöhung qua Rückgriff auf „nationale Identität" derjenigen, die über die ‚Anderen' im Rückgriff auf das rassistische Repräsentationssystem machtvoll sprechen bzw. sprechen können, keineswegs automatisch.

Im Rückgriff auf aktuelle mediale Repräsentationen von ‚Anderen', in denen sich durchaus Kontinuitäten zum Diskurs „Der Westen und der Rest" aufzeigen lassen, wird vielmehr die keineswegs gebrochene Selbstverständlichkeit „rassisierter Repräsentationen" (Hall 2004c: 158) im us-amerikanischen und britischen Kontext thematisiert. Allerdings werden auch (Handlungs-)Strategien gegen diese Repräsentationsformen aufgezeigt. Auch wenn sich die Stereotypisierungen von „Schwarzen" in dieser historischen Rekonstruktion als wandelbar erweisen, so folgen sie doch maßgeblich einer binären Codierung, wie sie bereits im Diskurs „Der Westen und der Rest" herausgearbeitet werden konnte: Es zeigt sich nach wie vor ein Spiel der binären Gegensätze zwischen Schwarz-Weiß, Gefühl-Intellekt, Natur-Kultur, etc. wirksam, in dem die ‚Anderen' mittels *Vereinfachung und Übertreibung auf wenige essenzielle Eigenschaften festgeschrieben* werden. Sie verkörpern dabei buchstäblich diejenigen Anteile, die in der ‚eigenen' sozialen und symbolischen Ordnung als minder-wertig oder gar inakzeptabel gelten. Diese Besetzung insbesondere des Körpers der ‚Anderen' geht dabei nicht nur mit einer Naturalisierung ihrer Differenz einher, sondern ist – gemäß Halls Analyse – ebenso von einer emotionalen Ambivalenz zwischen (sexueller) Faszination und Dämonisierung im Auge des Betrachters gekennzeichnet. Diese Ambivalenz verweist für Hall auch auf ein verleugnetes Begehren gegenüber ‚dem Anderen', das in kolonialer Tradition ins-

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

besondere durch Fetischisierung[84] befriedigt werden konnte, die eine paradoxe Zuwendung ermöglicht:

„Was als anders, abstoßend, ‚primitiv', deformiert erklärt wird, wird gleichzeitig obzessiv und anhaltend genossen, weil es fremd, ‚anders' und exotisch ist" (Hall 2004c: 157).

Nicht nur in einer begehrensbezogenen Lesart, sondern auch in einer soziologischen Lesart kann diese paradoxe Zuwendung als wesentliche Form der Thematisierung „der Differenz der Anderen" herausgestellt werden. Während also einerseits „die Differenz der Anderen" zum zentralen Kriterium für ihren sozialen Ausschluss und ihre soziale Deplatzierung wird, erhält sie eine geradezu bemerkenswerte symbolische Aufmerksamkeit, die angesichts der peripheren Rolle der ‚Anderen' in der kulturellen Ordnung eigentlich unangemessen erscheint. Das was Hall hier als „rassistisches Repräsentationsregime" (vgl. Hall 2004c: 158) beschreibt, muss folglich als eine *paradoxe symbolische Vertreibung der ‚Anderen'* verstanden werden, in der die sozio-kulturelle Randstellung und Abwertung insbesondere von Schwarzen mit einer hohen symbolischen Präsenz der Frage ihrer ‚Andersartigkeit' (und der Fetischisierung von ‚Merkmalen' für diese ‚Andersartigkeit') verknüpft ist. Dieses diskursive Verhandeln „der Differenz der Anderen", das maßgeblich auf Stereotypisierungen beruht, versteht Hall dabei maßgeblich als Element zur Aufrechterhaltung der sozialen und symbolischen Ordnung der jeweiligen Gesellschaft.

Indem Hall Rassismus also als diskursiv verhandelt und durchgesetzt bestimmt, gibt er Rassismus massgeblich als wirksame Praxis der Unterscheidung, als Praxis der Konstruktion und Repräsentation der ‚Anderen' zu verstehen, die die Position(ierung)en für ‚Eigene' wie für ‚Andere' bis heute disponiert und vorzeichnet. Für diese Unterscheidungs-, Klassifikations- und Ausschlusspraxis hatte er als charakteristisch herausgearbeitet, dass sie mit der Vorstellung und den Entwicklungen „der Moderne" ebenso verknüpft ist, wie mit der Etablierung von Nationalstaaten und der Identifikation mit einer „nationalen Kultur". Auch konnte er die paradoxe Ausschließung der ‚Anderen' in ihrer medialen Repräsentationform herausarbeiten, die nicht nur weiterhin mit abwertenden Motiven verbunden ist, sondern in der Verhandlung der „Andersartigkeit der Anderen" auch zur Stablisierung der bestehenden symbolischen Ordnung beiträgt.

84 Fetischismus kennzeichnet Hall als eine Strategie der Repräsentation, bei der das tabuisierte, gefährliche, verbotene Objekt gleichzeitig repräsentiert und doch nicht repräsentiert wird, dadurch, dass der sexuelle Blick objektiviert wird und dabei das zu Betrachtende selbst seinen sexuellen Charakter zugunsten seines objektiven Charakters als Gegenstand der wissenschaftlichen Betrachtung einbüßt. Dieser Vorstellung vom verleugneten und trotzdem befriedigten Begehren waren wir bereits in Butlers Auseinandersetzung mit Freud begegnet, auf dessen Überlegungen zum verleugneten Begehren auch Halls Verständnis von Fetischismus hier zurückgeführt werden kann.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Wenn also mit Hall Rassismus maßgeblich als Diskurs verstanden werden kann, in dem die Konstruktion und Repräsentation der ‚Anderen' in einer binär codierten, stereotypisierenden Weise erfolgt, dann lässt sich daran zudem einiges über die (gesellschaftliche) Funktion von Rassismus – insbesondere für die „Eigenen" – verstehen: Zunächst einmal kann man im Anschluss an Hall festhalten, dass Rassismus Fragen der Zugehörigkeit maßgeblich dadurch regelt, dass er die Andersartigkeit der Anderen fest-stellt. Diese Fest-Stellung ist dabei als Akt der Markierung, Fixierung und Naturalisierung einer „Differenz" zu verstehen, die als grundlegende und nahezu unüberwindbare Differenz konstruiert wird. Die Leichtigkeit mit der diese Fest-Stellung, diese Naturalisierung von Differenz gelingt, ergibt sich dadurch, dass sie an (körperlichen) Merkmalen ansetzt und damit gewissermaßen ihre Basis als „in der Natur" liegend behaupten kann. Die Kriterien für Zugehörigkeit zum dominanten „Wir" (in Abgrenzung zu den ausgewiesenen „Anderen") werden dementsprechend aus einer Perspektive definiert, in der eine machtvolle Gruppe in der Lage ist, ihre Normen als allgemeingültige Normen zu vertreten und zum Maßstab der (abweichenden) Bewertung der „Anderen" durchzusetzen. Diese Unterscheidung zwischen „Wir" und „Anderen" sichert folglich nicht nur Privilegien und Macht der „Wir"-Gruppe, sondern kann im Sinne Halls vor allem als Akt der Selbstvergewisserung und Identitätsbestimmung gelesen werden, weil sich für ihn Identität notwendig aus der dialogischen Beziehung zum Anderen speist. Deshalb verweist der Versuch einer symbolischen Vertreibung des ‚Anderen' im Rassismus für Hall ebenso auf eine uneingestandene Beziehungsdimension von Liebe, Neid, Angst und Begehren dem ‚Anderen' gegenüber. Es ist diese Beziehungsdimension, die eine grundlegende Abhängigkeit des „Eigenen" vom „Anderen" erkennen lässt und gleichzeitig die machtvolle Dimension der Fixierung des „Anderen" durch den dominanten und dominierenden Blick des „Eigenen" verdeutlicht, etwas was Hall im Anschluss an Fanon die „Internalisierung des Selbst als Anderes" (Hall 1994c: 20) nennt. Die epistemische Gewalt des Rassismus als Bestandteil wirksamer Diskurs, beispielsweise im Diskurs „der Westen und der Rest", seine binäre Aufspaltung der Welt, richtet dabei den ‚Anderen' oder das ‚Schwarze Subjekt' in einer Weise zu, konstruiert es in einer Weise, in dem sich der Blick dieses Subjektes auf sich selbst vom Blick des Andersseins (für die Dominanten) her erklärt. Insofern kann Hall sagen:

„Der Rassismus ist nicht nur ‚von außen' gegen die gerichtet, die er disponiert und desartikuliert (zum Schweigen bringt). Er ist auch innerhalb der dominierten Subjekte wirksam – jenen untergeordneten ethnischen Gruppen oder ‚Rassen', die ihre Beziehung zu ihren realen Existenzbedingungen und ihr Beherrschtsein durch die herrschenden Klassen in und durch die imaginären Vorstellungen der rassistischen Anrufung erleben, und die dazu gebracht werden, sich selbst als ‚die Minderwertigen', *les autres*, zu erfahren" (Hall 1994d: 135, Hervorh. i. O.).

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Auch wenn Hall später nicht mehr umstandslos in dieser althusserschen Rhetorik spricht, so bleibt der Punkt für ihn und auch für unsere weitere Auseinandersetzung zentral: Mit Hall kann man formulieren, *Rassismus* objektiviere die ‚Anderen' nicht nur diskursiv und reguliere symbolisch wie praktisch ihren Zugang zu Ressourcen, sondern verstanden als wirksamer Diskurs *subjektiviere Rassismus die ‚Anderen' auch*. Indem Hall die diskursive Wirksamkeit des Rassismus herausstellt, zeigt er Rassismus als eingeschrieben in den Prozess der machtvollen Hervorbringung und Regulierung von Subjekten. Aber er verweist damit auch darauf, dass die wirksamen Stereotype über die ‚Anderen' als diskursive Fixierungen nicht vollständig abzusichern sind gegenüber einer Veränderung ihrer Bedeutung, einer Bedeutungsverschiebung, die diese Konstruktionen des ‚Anderen' und die daran geknüpften bzw. daraus sich ergebenden Ausschlüsse destabilisiert. In diesem Sinne – gewissermaßen mit Butler gelesen – erweist sich Halls Verständnis von Rassismus als wirksamer Diskurs unmittelbar anschlussfähig an die vorher herausgearbeiteten Subjekt(ivierungs)vorstellungen.

Re-Kontextualisierung

Für die bisherige Diskussion zu Diskriminierung und Rassismus war der Hinweis leitend gewesen, jedes erarbeitete Verständnis von Diskriminierung und Rassismus müsse sich angemessen auf den deutschen Kontext beziehen lassen. Auch wenn sich mit Halls Perspektive auf Rassismus als wirksamer Diskurs eine theoretische Position markieren ließ, die ich als weitestgehend anschlussfähig im Hinblick auf das butlersche Subjektverständnis begreife, so erübrigen sich abschließend einige Bezüge zu theoretischen Entwicklungen im deutschen Kontext nicht, die auch als kritische Einsatzpunkte an Hall Rassismusbegriff gelesen werden können. Als eine zentrale Schwierigkeit für eine Adaption im deutschen Kontext erweist sich, dass Hall in seinen rassismustheoretischen Überlegungen maßgeblich auf die Konstruktion und Repräsentation von „Schwarzen" abhebt und dadurch eine Lesart von Rassismus nicht gänzlich bannen kann, die eine Dichotomisierung, ein Schwarz-Weiß-Denken von Rassismus nahe legt – dieser Problematik widmet sich der erste Teil dieser Re-Kontextualisierung. Als weitere Schwierigkeit zeigt sich, dass Hall durch die Betonung von Rassismus als Repräsentationssystem soziale Ausschlüsse vornehmlich als symbolische Ausgrenzung und eher nachgeordnet als Ausschluss von Ressourcen thematisiert – diesem Aspekt widmet sich der zweite Teil dieser Re-Kontextualisierung.

Zu 1.) Sicherlich kann man Stuart Hall nicht einfach vorwerfen, er beziehe sich essentialisierend auf „das schwarze Subjekt", weil er wesentlich auf die politische (und kulturelle) Dimension der Kategorie(sierung) „Schwarz" verweist (vgl. bspw.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Hall 1994c: 18ff.).[85] Im Unterschied zum britischen Kontext wurden und werden „die Anderen" im deutschen Kontext aber vornehmlich als „Ausländer", „Migranten" oder neuerdings auch „Menschen mit Migrationshintergrund" klassifiziert, wobei diese Klassifikationen gegenüber „Schwarz" als weniger rassismusrelevante Unterscheidungen erscheinen.[86] Dieser Eindruck entsteht vor allem deshalb leicht, weil Rassismus-Definitionen – wie auch die Halls – oftmals die (Be-)Deutung „körperlicher Merkmale" (s.o.) betonen, die im Rassismus als Zeichen für Gruppenzugehörigkeiten gelesen werden und an denen Rassifizierungen ansetzen.

Wie Colette Guililaumin (2001) allerdings verdeutlicht, lassen sich eine ganze Reihe durchaus heterogener Merkmale oder „Kennzeichen" anführen, die Bedeutung für solche rassismusrelevanten Gruppenkonstruktionen erhalten können (vgl. Guillaumin 2001: 37). Sie benennt 1. morpho-physiologische Kennzeichen (wie bspw. Haut- oder Haarfarbe), 2. soziale Kennzeichen (wie bspw. Sprache, Wirtschaftsweise oder Gewohnheiten wie Ernährungs-, Kleidungs- oder Musikgeschmack), 3. symbolische oder geistige Kennzeichen (wie bspw. Lebensauffassungen, politische, religiöse oder kulturelle Praktiken) und 4. imaginäre Kennzeichen (wie bspw. Vorstellungen von okkulter Macht, wobei auch alle vorher genannten vermeintlich identifizierbaren „Kennzeichen" gleichfalls vollständig imaginäre sein können). Gerade im deutschen Kontext lassen sich mit diesem Hinweis auf die Vielfalt der „Kennzeichen" auch Rekurse auf das Merkmal „Kopftuch", an denen bspw. die Konstruktion „der (weiblichen) fremden Anderen" im deutschen Kontext oftmals ihren konkreten Bezugspunkt erhält bzw. ihn sich nimmt, als dem rassistischen Diskurs zugehörige Topoi benennen (vgl. Rommelspacher 2009).

Es geht im Rassismus also nicht schlicht um eine „Schwarz-weiß"-Logik, sondern um eine bestimmte Form der Konstruktion von Subalternen, die sich im Anschluss an Mark Schrödter (2007) aber durchaus als gesellschaftliche Hierarchisierung von Menschen entlang ihrer meist ethnisch codierten (zugeschriebenen) Gruppenzugehörigkeit verstehen lässt. So rekonstruiert Schrödter in Anlehnung an die drei Anerkennungsformen von Honneth[87] das, was er „die objektive Struktur der ethnischen Ordnung in Deutschland" (Schrödter 2007: 78ff.) nennt. Diese Ordnung

85 Die Großschreibung von „Schwarz" kann als sprachliche Konvention verstanden werden, die genau diese politische Dimension des Begriffes hervorhebt und auszudrücken versucht.

86 Auch wenn man für den deutschen Kontext durchaus von einer Politisierung der Begriffe „Schwarze Deutsche" (vgl. Oguntoye/Lorde 1992) und auch „Migrantin" (vgl. Rodriguez 2003) sprechen kann, dann sind die Ausmaße sicherlich nicht mit den politischen Mobilisierungen unter der Kategorie „Schwarz" vergleichbar, wie sie in Großbritannien und den USA im Zuge der Bürgerrechtsbewegung erfolgten.

87 Honneth unterscheidet die drei Anerkennungsformen: Liebe, Respekt und soziale Wertschätzung (vgl. Honneth 2001).

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

gibt eine Übersicht, in der sich die spezifischen rassistischen Missachtungspotentiale in ihrer unterschiedlichen Ausprägung für verschiedene Gruppen aufschlüsseln lassen:

	Anerkennung der historischen Kulturleistungen	Sozio-ökonomischer Status	Affektive Bewertung
Deutsche	+	+	+
Juden, asiatische Migranten	+	+	-
Türkische, russische Migranten	+	-	-
Schwarze	-	-	-

Abb. 4: Struktur der ethnischen Ordnung in Deutschland (nach Schrödter 2007: 80)

Auch wenn diese Kategorisierung in verschiedene ethnisch codierte Gruppen selbst in der Gefahr steht, rassistische Unterscheidungslogiken zu befördern, so liegt der Gewinn dieser Systematisierung sicherlich in dem Versuch, eine Art impliziten gesellschaftlichen Konsens darüber abzubilden, welchen Statusgruppen welche Anerkennungsformen regelhaft zu- bzw. abgesprochen werden. Diese Übersicht der „objektiven Struktur der ethnischen Ordnung in Deutschland“[88] zeigt Dominanz(ausübung) als einen Umstand, der mit der selektiven Distribution von intersubjektiver Anerkennung auf das engste verknüpft ist, die sich nicht allein auf Fragen persönlicher Nähe oder Distanz, Vorliebe oder Abneigung reduzieren lässt. Auch wenn Rassismus elementar auf der Konstruktion binärer Differenzen aufruht, wäre es folglich sicherlich unangemessen, von einer schlichten dichotomen Spaltung in „Deutsche“ und „fremde Andere“ auszugehen, die hinter die rassismustheoretisch elementare Erkenntnis, dass „in Deutschland nicht alle ‚Ausländer‘ gleich sind“ (Schrödter 2007: 78, vgl. auch Kalpaka/Räthzel 1990), zurückfällt.

Deutlich wird an dieser ethnisch codierten hierarchischen Ordnung aber auch die Tendenz, rassismusrelevante Differenzierungen im deutschen Kontext vornehmlich als „ethnische“ (auch „kulturelle“) zu thematisieren. Ulrike Hormel charakterisiert „Ethnizität“ für den deutschen Kontext als hochrelevanten „wissenschaftlich

88 Die Schwierigkeit eines Vorschlags, der mit dem Anspruch auftritt, die „objektive Struktur der ethnischen Ordnung in Deutschland“ abzubilden, liegt sicherlich darin, dass diese Ordnung nicht unbeeindruckt von aktuellen Konjunkturen im Sprechen über „die Anderen“ sein kann und sich so bspw. vor dem Hintergrund einer zunehmenden Islamfeindlichkeit historische Verschiebungen ergeben (können) und weitere Differenzierungen nötig werden. Zudem produziert der Anspruch eine übersichtliche Darstellung zu entwickeln, quasi notwendig die Gefahr theoretischer Verkürzungen.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

legitimierten Containerbegriff“ (Hormel 2007: 221), der Klassifizierungsprozesse ermögliche, mit denen sich die Fremdheit von MigrantInnen als gegebene und empirisch evidente Tatsache postulieren lasse. Trotz intensiver Bemühungen, die sozialwissenschaftliche Verwendung des Begriffs „Ethnizität“ (vgl. zusammenfassend: Groenemeyer, Mansel 2003) und seine gesellschaftliche Funktion in der BRD zu klären (vgl. bspw. Bommes 1996), bleibt „Ethnizität“ eine wirksame wie diffuse Kategorie, was sie wiederum als komplexitätsreduzierende Deutungsschablone unmittelbar qualifiziert. In der Regel wird „Fremdheit“ oder „Anderssein“ thematisiert, wo von „Ethnizität“ oder „Kultur“ (in essenzialisierender Weise) die Rede ist, so dass Paul Mecheril eine allgemeine Begriffsdiffusion feststellt, wo regelhaft auf die Differenz der „Anderen“ Bezug genommen wird:

„Allgemein und insbesondere für Deutschland gilt, dass die Bedeutungen der Begriffe „Nation“, „Ethnie“ und „Kultur“ ineinander verschwimmen“ (Mecheril 2003: 24).

Deswegen erfindet und verwendet Mecheril das Attribut „natio-ethno-kulturell“ für die ihn interessierende Form sozialer Zugehörigkeit, die bspw. darin ihren Ausdruck finde, wenn jemand von sich behauptet, er oder sie sei „Bolivianer“ (vgl. ebd.). Im Verschwimmen dieser Kategorien, die Mecheril aufgrund ihrer mangelnden Trennschärfe im Attribut „natio-ethno-kulturell“ zusammenzieht, lässt sich auch die historische Verbindung zwischen „Nationalstaatlichkeit“ und „Ethnizität“ ablesen, in der Staatsangehörigkeit sich auch im deutschen Kontext an eine „fiktive Ethnizität“ (Balibar et al. 1992: 118) koppelt(e) (vgl. ausführlich Froböse 2007).

Da sich – wie auch Hall herausgestellt hatte – moderne Staaten als „Nationen“ und insofern auch als homogene, ethnisch codierte Kollektive entwerfen, kann die formale Staatsangehörigkeit als diejenige Größe betrachtet werden, die nationale und ethnische Zugehörigkeit gewissermaßen miteinander kurzschließt. Insofern die Vorstellung von „nationaler Zugehörigkeit“ nach innen ethnisch egalisierend arbeitet, ist sie gleichwohl mit ethnisierenden Grenzziehungen nach außen verknüpft, Grenzziehungen, die auf einen imaginären wie geographischen Raum „Nation“ verweisen. Die Institution der Staatsbürgerschaft verstanden als formalisierte „nationale Zugehörigkeit“ kann im deutschen Kontext deshalb als strukturell wirksame, *legale Form* einer diskriminierenden Unterscheidung zwischen „Wir“ und „Anderen“ betrachtet werden, die Zugänge zum Territorium und zum legalen Arbeitsmarkt ebenso reguliert wie politische Mitbestimmung (vgl. Hormel 2007: 209ff.).[89]

89 Gleichwohl erinnert uns Mark Terkessidis daran, dass Nationalismus nicht unmittelbar mit Rassismus gleichgesetzt werden darf, wenn er sagt: „Zweifelsohne ist der Nationalismus zunächst ebenso wie der Rassismus mit Rassifizierung verbunden – in jeder Metropolennation existiert ein Korpus von Wissen über die Natur der anderen Metropolennationen. Aber die Mitglieder der jeweils anderen Nationen sind gewöhnlich nicht von einer Ausgrenzungspraxis betroffen, was schließlich bedeutet, dass keine differenzieren-

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Im Anschluss an Matthias Bös kann für den deutschen Kontext aber auch von einer „Ethnisierung der Staatsangehörigkeit“ (Bös 2000: 111) gesprochen werden, die weniger auf die Frage nach einem auf dem Abstammungsprinzip basierenden Staatsangehörigkeitsrecht (*ius sanguinis*) abzielt, sondern vielmehr auf die Ansprüche abhebt, die mit Einbürgerung an die potentiellen Staatsangehörigen formuliert werden. So stellt Bös fest:

„Die zunehmend komplexer werdenden Kriterien der Einbürgerung, die in weiten Teilen auf erworbenen Merkmalen beruhen, sind immer stärker an Ideen ausgerichtet, die aus soziologischer Perspektive als partikular und ethnisch bezeichnet werden können [wie Lebensweise, Sprache, Geschichte, etc.]“ (Bös 2000: 115f., Anmerk. NR).

Auch wenn der deutsche Kontext folglich nicht als ein Kontext verstanden werden kann, der entlang einer *color-line* eine strukturelle „Schwarz-Weiß“-Trennung aufweist oder gar als formell rassistisch strukturierte Gesellschaft beschrieben werden kann,[90] so verweisen die bisherigen Erkenntnisse doch auf eine formelle und informelle Ordnung der Differenz in diesem Kontext, die aus rassismustheoretischer Perspektive als „Dominanzkultur“ beschrieben werden kann. Mit dem Begriff der Dominanzkultur verweist Birgit Rommelspacher (1998) auf den Umstand, „dass unsere ganze Lebensweise, unsere Selbstinterpretationen sowie die Bilder, die wir vom Anderen entwerfen, in Kategorien der Über- und Unterordnung gefasst sind“ (Rommelspacher 1998: 22). Diese Dominanz ist für Rommelspacher allerdings nicht ein- sondern mehrwertig, so dass kulturelle, ökonomische und patriachale Hegemonien interagieren und Rassismus sich – im Sinne von Intersektionalität (vgl. exemplarisch: Lutz 2001) – als *eine* gesellschaftsstrukturierende Machtdimension erweist. Um das hier entfaltete Verständnis von Rassismus als gesellschaftsimmanent und -strukturierend abzurunden, wollen wir abschließend noch einmal das Verhältnis des Symbolischen zum Materiellen beleuchten.

Zu 2.) Wenn man – wie Hall es vorgeschlagen hatte – Rassismus als „Repräsentationssystem“ beschreibt, dann erscheint in dieser Perspektive leicht der symbolische Ausschluss der ‚fremden Anderen‘ akzentuiert und materielle Distributionsungerechtigkeiten werden demgegenüber als nachrangig und lediglich abgeleitete wahrgenommen. Insbesondere poststrukturalistische Ansätze werden oft dafür kritisiert, zu sehr auf Sprache und Repräsentationsformen zu fokussieren sowie eine Veränderung der Anerkennungsverhältnisse zu fordern, dabei aber die „realen Exis-

de Macht existiert. So spielen sich die Rassifizierungen im Verhältnis von ‚Gleichen‘ ab. Tatsächlich haben sie auch einen ganz anderen Inhalt als jene des Rassismus. Deutsche mögen von US-Amerikanern behaupten, sie seien oberflächlich, dass sie jedoch als faul und schmutzig bezeichnet wurden, davon ist nichts bekannt“ (Terkessidis 1998: 79).

90 Als klassisches Beispiel für eine formell rassistisch strukturierte Gesellschaft dient insbesondere das Apartheitsregime in Südafrika (vgl. bspw. Hall 1994d: 93ff.).

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

tenzbedingungen“ zu vernachlässigen und die Forderung nach Umverteilung aus diesem Kampf auszuklammern (vgl. exemplarisch: Fraser 2005a,b).

Gerade vor dem Hintergrund einer historischen Anwerbesituation im deutschen Kontext, die Arbeitskräfte aus dem „Ausland“ ab den 1950er Jahren vorzugsweise in wenig qualifizierten, unsicheren und schlecht entlohnten Arbeitssegmenten der deutschen Industrie platzierte, erscheint eine solche Fokussierung auf das Symbolische für eine adäquate Analyse von Diskriminierung unangemessen. Weil diskurstheoretische oder poststrukturalistische Ansätze – so formulieren es jedenfalls ihre Kritiker – Praktiken nur als sprachvermittelte Praktiken betrachten oder andersherum Praktiken nur dort wahrgenommen werden, wo sie sprachvermittelt sind, sei es ihnen nicht möglich, die Rolle, die institutionelle Strukturen bei der Aufrechterhaltung von Machtbeziehungen zukomme, adäquat zu erklären (vgl. bspw. Epstein 2000: 53). Wer die Macht des Rassismus in der Sprache selbst begründet sieht, riskiere dabei insbesondere den Kapitalismus als unhinterfragten Rahmen einer hegemonialen Gesellschaftsordnung vorauszusetzen, statt ihn kritisch in die Analyse mit einzubeziehen. So kritisiert Brigitte Kossek (1999b) dekonstruktivistische Perspektiven dafür, dass sie oftmals ökonomische Bedingungen und die Analysekategorie „Klasse“ vernachlässigen:

„Mit der Methode der Dekonstruktion kommt man bei ‚Klasse‘ auch schwer weiter. Klasse kann zwar essentialistisch verwendet werden, aber nicht in der gleichen Weise wie ‚Rasse‘ oder ‚Geschlecht‘ dekonstruiert werden. Für die Analyse der Ökonomie und des globalen Kapitalismus sind Dekonstruktionen kaum nützlich“ (Kossek 1999b: 30).

Eine Perspektive, die Rassismus als Diskurs versteht, dürfe sich folglich – und Kossek führt hier Stuart Hall explizit an, als jemand, der dieser Forderung entspricht – die ökonomischen Verhältnisse nicht als unhinterfragten Rahmen setzen, sondern ihn in die kritische Analyse mit einbeziehen, wenn sie nicht selbst einer „Ethnisierung sozialer Ungleichheit“ (Bommes/Scherr 1991) Vorschub leisten will, sondern ihr wirksame Analyseinstrumente entgegen zu setzen trachtet. Gerade angesichts der historischen Anwerbesituation im deutschen Kontext müssten diskriminierungskritische Perspektiven wie Rassismustheorien maßgeblich die Verschränkung der Reproduktion sozialer Ungleichheit mit Interpretationen dieser sozialen Ungleichheit als Ungleichartigkeit „natio-ethno-kulturell“ unterscheidbarer Gruppen problematisieren können. So macht Ulrike Hormel gerade darauf aufmerksam, dass sich der enge Konnex zwischen sozialer Lage und ethnisierender Kategorisierung im deutschen Kontext als gegenseitig stabilisierend erweist:

„Sich als ‚ethnisch‘ darstellende soziale Ungleichheiten verleihen Annahmen über die Ungleichwertigkeit unterscheidbarer ethnischer Gruppen Plausibilität, die schließlich wiederum bei der Genese von Ungleichheitsverhältnissen und deren Legitimation Bedeutung erlangen können“ (Hormel 2007: 229).

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

In einer diskurstheoretisch orientierten rassismustheorischen Analyse lässt sich dieses Zirkulationsprinzip zwischen sozialer Lage und diskursiver Repräsentation der ‚Anderen' nur dort angemessen einbeziehen, wo man – wie Mark Terkessidis (2004) es vorschlägt – bspw. das Phänomen der („ausländischen") „Unterschichtung" des deutschen Arbeitsmarktes selbst wieder als „Praxis der institutionellen Produktion von ‚Ausländern'" (Terkessidis 2004: 101) versteht. In der von Terkessidis vorgeschlagenen Perspektive bildet diese institutionelle Praxis eine Einheit mit rassistischen Wissensbeständen, die in diesen institutionellen Praxen objektiviert werden.[91] An diesen kurzen Ausführungen lässt sich jedoch unmittelbar verdeutlichen, dass eine diskurstheoretische Position in der Rassismustheorie keineswegs notwendig eine Vernachlässigung sozio-ökonomischer Ungleichheitslagen bedeutet, sondern diese vielmehr im Sinne Halls als Durchsetzung eines Klassifikationssystems liest, das sozial benachteiligte Positionierungen hervorbringt, die diskursiv abgesichert sind.

Gleichwohl kann man diskursiven rassismustheoretischen Ansätzen vorwerfen, sie legten damit ein recht undifferenziertes und einfaches Verständnis des Zusammenhangs von Repräsentations- und Distributionsungerechtigkeiten vor. Insbesondere Anja Weiß (Weiß 2001a,b) zeichnet sich im deutschen Kontext mit ihrem Versuch aus, in Abgrenzung zu poststrukturalistischen oder diskursiven Positionen „ein strukturales Modell des Rassismus" (Weiß et al. 2001b: 86) vorzulegen und eine soziologische Theorie von Rassismus als symbolisch vermittelte Dimension sozialer Ungleichheit zu entwickeln. Indem sie dabei auf Bourdieus Theorie sozialer Ungleichheit zurückgreift, legt sie ein personifizierteres und objektivierteres Verständ-

91 Diese Verquickung von materieller Schlechterstellung und Repräsentation der ‚Anderen' als „Ausländer" konzeptionalisiert Terkessidis andernorts etwas ausführlicher, indem er für Rassismus den foucaultschen Begriff des „Dispositiv" nutzt, der „Gesagtes ebenso wie Ungesagtes umfasst" (Foucault 1978: 120): Das Dispositiv oder der „Apparat" des Rassismus setzen sich Terkessidis zufolge aus drei Teilaspekten zusammen, nämlich einem Prozess der Rassifizierung, einer konkreten Ausgrenzungspraxis und der Anwendung einer differenzierenden Macht, die gemeinsam die Produktion von Andersartigkeit bzw. Andersartigen leisten (Terkessidis 1998: 77ff.). Wenn Terkessidis Rassismus als Dispositiv entwirft, so steht dieser Entwurf dem mit Hall ausgearbeiteten Verständnis von Rassismus als wirksamem Diskurs durchaus nahe, er akzentuiert dabei aber etwas stärker dessen materielle Erscheinungsformen, namentlich Ausgrenzungspraxen. Nach Foucault versucht der Begriff des Dispositivs ein entstehendes, recht komplexes Konglomerat an Strategien der Lenkung zu bezeichnen und es als „ein entschieden heterogenes Ensemble [zu kennzeichnen], das Diskurse, Institutionen, architekturale Einrichtungen, reglementierende Entscheidungen, Gesetze, administrative Maßnahmen, wissenschaftliche Aussagen, philosophische, moralische oder philanthropische Lehrsätze, kurz: Gesagtes ebenso wie Ungesagtes umfasst" (Foucault 1978: 119f.).

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

nis der Machtverhältnisse vor, als dies im Anschluss an Foucaults Diskursbegriff möglich wäre. Wenn Anja Weiß vorschlägt, Rassismus als Form des symbolischen Kapitals zu verstehen, das den Kurswert der anderen Kapitalsorten (ökonomisch, kulturell, sozial) direkt beeinflussen kann, so wird damit eine doppelte Diskriminierung der Dominierten sichtbar: Einerseits sind Dominierte dadurch schlechter gestellt, dass Kapitalien über die sie verfügen, als nicht legitim bewertet werden und keine Anerkennung erhalten, während Kapitalien (wie bspw. das Beherrschen der „Landessprache") erwartet werden, über die Dominierte nicht unbedingt selbstverständlich verfügen. Andererseits werden Dominierte dadurch benachteiligt, dass als legitim anerkanntes Kapital, über das sie verfügen, abgewertet wird, indem „rassistisches symbolisches Kapital" (Weiß 2001a: 52ff.) zur Anwendung kommt (so bspw. wenn der Mercedes eines als „Türke" identifizierbaren Mannes als „bestimmt geklaut" aufgefasst wird).

Der erste Aspekt vermag vor allem die direkt kapitalbezogene Schlechterstellung der Dominierten, also das Phänomen der Unterschichtung, dadurch zu erklären, dass die „rassistische Delegitimierung" selbst in der Struktur der gehandelten Ressourcen eingeschrieben ist. Anja Weiß sagt:

„Da der Wert des ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapitals von deren Legitimität abhängig ist, sind die Ressourcen von delegitimierten Gruppen meist schon per se weniger wert" (Weiß 2001b: 90).

Der zweite Aspekt verweist vor allem darauf, dass selbst bei objektiv gleicher Kapitalausstattung das „rassistische symbolische Kapital" eine weitere symbolische Delegtimierung einführt, eine *Ungleichwertigkeit*, die sich auf die objektive Struktur des sozialen Raumes auswirke und sie als Ungleichheit dort verfestige (vgl. Weiß 2001a: 59ff., Weiß 2001b: 95ff.).

Im Anschluss an Bourdieu kann Weiß aber nicht nur markieren, dass und wie sich Rassismus als Struktur sozialer Ungleichheit objektiv in den sozialen Raum einschreibt, sondern auch wie er direkt *in* den sozialen Akteuren wirksam wird. Weil Bourdieu den Habitus als eine verinnerlichte, verkörperte und praktische Haltung des Akteurs zur Welt bestimmt, die seiner oder ihrer objektiven sozialen Position entspricht, macht es Sinn, Rassismus auch als innerhalb der Akteure wirksame Struktur zu verstehen, als selbstverständlichen Bestandteil ihrer Weltsicht (vgl. Weiß 2001b: 97). Da der Habitus mit Bourdieu als relativ stabiles System von Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata verstanden werden muss, die sozialen Sinn erzeugen, ist der Habitus die strukturierende Struktur, die gewissermaßen jenseits des Bewusstseins der Akteure die Reproduktion der gesellschaftlichen Verhältnisse sichert.[92] Insbesondere mit diesen Überlegungen zur Habitualisierung

92 Nur vor diesem theoretischen Hintergrund macht Weiß' empirische (Rassismus-)Forschung überhaupt Sinn, die danach fragt, inwieweit antirassistisch Engagierte (gewisser-

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

lassen sich die Überlegungen von Weiß durchaus wieder in die Nähe zu Halls diskursivem Rassismusverständnis rücken. Was Hall als Innenseite des Rassismus interessiert, die subjektivierende Komponente des Rassismus, seine Wirkung am Subjekt, wird hier unter Rückgriff auf eine andere theoretische Matrix ebenfalls thematisch: In einer rassistisch strukturierten Gesellschaft steht kein Subjekt außerhalb der rassistischen Ordnung, wobei die Reproduktion dieser Ordnung habitualisiert und deshalb keineswegs nur als eine Frage von konkretem abwertenden Sprechen zu verstehen ist.

Auch wenn Anja Weiß eine strukturalistische Theorie des Rassismus anstrebt, arbeiten ihre Hinweise auf die Notwendigkeit einer symbolischen Legitimierung bzw. Legitimierbarkeit von Kapitalien unter der Hand durchaus auch einer diskurstheoretischen Perspektive unmittelbar zu oder widersprechen ihr zumindest wenig. So kann man Weiß' (auch empirische) Analysen relativ umstandslos als Beleg dafür interpretieren, dass ohne die Grundlage eines diskursiven Klassifkationssystems, in dem den „objektiven Werten" von Kapitalien eine Bewertung und Bedeutung erst zugemessen wird, keine rassismusrelevante Positionierung einzelner Menschen im sozialen Raum erklärbar wäre. Gleichwohl bleibt ein diskurstheoretischer Ansatz gegenüber den – in Bourdieus Theorie (voraus)gesetzten – „Objektivitäten" von sozialem Raum, Kapitalien und legitimen Sprecherpositionen eher skeptisch bzw. akzentuiert stärker deren diskursive Rahmung und ihr Geworden-Sein und Werden.

Wo diese „Objektivitäten" allerdings konsequent als kulturelle Produktionen aufgefasst werden, diffundiert gerade das herkömmliche Denken, das zwischen materiellen und immateriellen Elementen oder Phänomenen unterscheidet: Aus diskurstheoretischer Perspektive wird jede Materialität als Form der *Materialisierung* lesbar und wird folglich als unkenntlich gewordene Machtwirkung interpretiert (vgl. Butler 1997: 332). Im Sinne des vorgeschlagenen diskurstheoretisch orientierten Verständnis von Rassismus macht es also Sinn, Rassismus als gleichfalls ambivalente Form der Hervorbringung von sozialer Wirklichkeit zu betrachten: Dann ist Rassismus sowohl als ordnungsstiftende, sedimentierte Struktur zu erfassen, aber auch als partikulares Ereignis, wo wir es mit rassismusrelevanten Praxen zu tun haben, die dieser Sedimentierung nicht notwendig und vollständig entsprechen müssen. Im Anschluss an Mark Terkessidis (1998) wäre es dann sinnvoll festzuhalten, dass Rassismus sich gerade durch eine mangelnde Selbstständigkeit in der gesellschaftlichen Praxis auszeichnet und *nicht als eigenständige Instanz* oder eigenständiger Diskurs in der Gesellschaft unmittelbar zu identifizieren ist. Das Wirksam-Werden des Rassismus zeichnet sich folglich gerade dadurch aus, dass es lokal und

maßen „wider Willen") in ihren Artikulationen selbst ebenfalls zur Stabilisierung einer rassistisch strukturierten Gesellschaft beitragen (vgl. Weiß 2001a).

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

spezifisch erfolgt und dabei als machtvoller Zusammenhang weitgehend verborgen bleibt. So hält Terkessidis fest:

„Der ‚Apparat', der Andersheit produziert, konkretisiert sich in Institutionen, deren gesellschaftliche Funktion nicht vorrangig in der Produktion von Andersheit besteht" (Terkissidis 1998: 79f.).

Weil Terkessidis mit Foucault Rassismus als einen Macht-Wissen-Komplex versteht, könne man des Rassismus lediglich dort habhaft werden, wo er sich in partikularen Artikulationen zeige (vgl. a.a.O.: 80).

Vielleicht geben die bisherigen Überlegungen einen Anhaltspunkt, warum Rassismus oft als diffuser und wenig konturierter wissenschaftlicher Begriff zur Beschreibung einer allgemeinen, strukturell funktionierenden Logik im gesellschaftlichen Zusammenhang zurückgewiesen wird. Was Terkessidis insbesondere mit der Bestimmung von Rassismus als Macht-Wissen-Komplex zu markieren sucht, ist gerade eine gewissermaßen beiläufige und verstreute Produktivität dessen, was nicht als zusammenhängend wahrgenommen wird und sich lediglich praktisch konkretisiert, aber durchaus als rassistische Ordnung in der Gesellschaft beschrieben werden kann. Es ist vielleicht die Kombination aus Diffusität, Beiläufigkeit und letztlich Schlichtheit des Funktionierens von Rassismus, die die wissenschaftliche Anerkennung von rassismustheoretischen Perspektiven bislang nicht gerade erleichtert. Deutlich wurde aber bislang, dass es sich um eine machtvolle diskursive Praxis handelt, die – wie ich eingangs erläuterte – quer zu der Ebenenunterscheidung Interaktion, Institution und Struktur liegt. Trotzdem lässt sich der Kern dieser diskursiven Praxis relativ bündig, im Anschluss an Paul Mecheril bestimmen als

„letztlich simple Figur der herabwürdigenden und benachteiligenden Unterscheidung zwischen einem natio-ethno-kulturellen Wir und Nicht-Wir, die durch ein komplexes, diachron und synchron verzweigtes System gesellschaftlicher Praktiken aufrechterhalten wird, die über Gesetzgebung zu Mediendarstellungen und individuellen Habitualisierungen reicht" (Mecheril 2004: 210).

SUBJEKTIVIERUNG, DISKRIMINIERUNG UND BILDUNG – ZUSAMMENFÜHRUNG UND ANHALTSPUNKTE EINER HEURISTISCHEN PERSPEKTIVE

Als Ziel der vorhergegangenen Auseinandersetzungen mit diskriminierungs- und rassismustheoretischen Perspektiven hatte ich eingangs bestimmt, es gelte, ein gesellschaftstheoretisch umfassendes Diskriminierungsverständnis zu entwickeln, das zudem anschlussfähig an Butlers Subjekttheorie sein sollte. Im Anschluss an Halls Entwurf von Rassismus als Diskurs wurde deutlich, inwieweit sich symbolische wie materielle (Ausschließungs-)Praktiken mit diskriminierenden Effekten als orientiert

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

und legitimiert von einem Klassifikationssystem verstehen lassen müssen, das ich als *Bedingung der Möglichkeit von Diskriminierung* zu verstehen gegeben hatte: Rassismusrelevante Unterscheidungen legitimieren in dieser Perspektive nicht nur gewissermaßen nachträglich Ungleichbehandlungen, sondern sie bieten eine Logik an, die Vorstellungen (naturalisierter) Ungleichheit und Ungleichwertigkeit von Menschen überhaupt denkbar macht und deshalb in Form von (absichtlichen wie unabsichtlichen) Ungleichbehandlungen aktualisiert werden kann. Auch war deutlich geworden, dass diese Logik sich historisch im Zusammenhang mit imperialen (Unterwerfungs-)Strategien entwickelt hat und als eine Gewordene verstanden und untersucht werden muss, die sich als hegemoniale Differenzordnung sedimentiert hat. Im Versuch, aus der vorgeschlagenen Perspektive heraus, das Verhältnis von Rassismus und Diskriminierung zueinander zu bestimmen, müsste man im Anschluss an Stuart Hall folglich Rassismus als Diskurs oder Repräsentationssystem begreifen, durch dessen sprachliche Unterscheidungen und zugehörigen Bilder (z.B. von „Eigenen"/„Fremden", „modern"/„archaisch", „zivilisiert"/„primitiv", usw.) konkrete Diskriminierungspraxen sowohl orientiert als auch legitimiert werden: Weil es die Möglichkeit einer Unterscheidung gibt, die einen bedeuteten Unterschied in die Welt bringt, der es erlaubt, Menschen diesen oder jenen natio-ethno-kulturell codierten Gruppen zuzuordnen, kann Diskriminierung als Ungleichbehandlung zwischen diesen und jenen überhaupt wirksam werden, so die These. Diskriminierung verwende ich demzufolge als Begriff, der auf eine konkrete, diskriminierende Praxis verweist, der Begriff Rassismus findet hingegen für das komplexe System einer zugrunde liegende Ordnung naturalisierter und naturalisierender Differenzkonstruktionen Anwendung. Wann immer nachfolgend also von Diskriminierung gesprochen wird, beziehe ich mich ausschließlich auf solche Diskriminierung, die ihre diskursive Rahmung im Rassismus hat. Diskriminierung wird demnach als benachteiligendes Praktisch-Werden einer natio-ethno-kulturell codierenden und historisch etablierten Unterscheidungslogik verstanden.

In diesem zusammenführenden Kapitel geht es nun darum, die bisher entfalteten unterschiedlichen theoretischen Perspektiven sinnvoll aufeinander zu beziehen und sie ineinander zu verschränken. Diese Verschränkung soll in einer Weise erfolgen, die es ermöglicht, die naive Ausgangsfrage, nach der Bedeutung von Zuschreibungen als ‚fremde Andere' für die Entwicklung der Selbstverständnisse junger Männer im Rahmen der deutschen Migrationsgesellschaft, anders zu stellen. Als erster Schritt erlaubte Butlers Verständnis von Subjektkonstitutionsprozessen als ambivalenten Vorgänge, die das Subjekt sowohl auf seine Begrenzungen verpflichten und trotzdem seine Möglichkeiten nicht durchstreichen, die Frage nach der schwierigen Hervorbringung anerkennbarer Subjektpositionen für ‚migrationsandere' Jugendliche theoretisch zu präzisieren. So kann mit ihr gefragt werden: Welche Anrufungen legen welche Subjektpositionen für die Jugendlichen nahe? Welche Identifizierungen können artikuliert werden? Welche Differenzen zeigen sich in den Identifizie-

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

rungen der Jugendlichen gegenüber den Anrufungen? Diese Fragen weisen dabei sowohl die reglementierende (subjektivierende) als auch die subversive (bildungstheoretisch interessante) Machtkomponente in solchen Subjektkonstitutionsprozessen aus. Im Hinblick auf die Frage nach der spezifischen Diskriminierbarkeit der Jugendlichen als ‚(fremde) Andere' wurde aber eine weitere Präzisierung notwendig, die diesen Standpunkt durch ein Verständnis von Rassismus als Ermöglichungsbedingung von Diskriminierung flankiert, das an die komplexe Idee von Butlers *subjection* anschlussfähig ist. Halls Verständnis von Rassismus als einem Diskurs oder Repräsentationssystem, in dem reguliert und produziert wird, was innerhalb einer Kultur überhaupt über ‚die Anderen' (und vermittelt darüber auch über ‚die Eigenen') gedacht und gesagt werden kann, ließ Rassismus als historisch sedimentierte Differenzordnung erkennbar werden. Wenn Rassismus als diskursive Praxis funktioniert, dann ist dieser als vielschichtiger und dynamischer Prozess der Produktion von Wissen, Macht und Subjekten zu begreifen (vgl. Mecheril 2004: 188). So wurde im Anschluss an Hall nachvollziehbar, dass und wie „Europäer" oder „Weiße" historisch gelernt haben, „die Anderen" oder die Bewohner des „Rests der Welt" chronisch zu verkennen, weil sie sie lediglich im Rahmen der Dichotomie von „edlen Wilden" oder „primitiven Barbaren" wahrzunehmen, zu untersuchen und auszustellen wussten. Insofern verstehe ich Halls Ausführungen zum Rassismus als hegemonialer Differenzordnung, die bis heute die Selbstverständnisse von „Weißen" wie die von „Nicht-Weißen" zu prägen versteht, als historisch präzisierte Fassung derjenigen spezifischen Subjektivierungsformen, die auch die von mir betrachteten männlichen Jugendlichen als ‚migrationsandere' Jugendliche hervorzubringen helfen. Erst durch die Hereinnahme eines – noch einmal für den deutschen Kontext präzisierten – Rassismusverständnisses im Anschluss an Hall kann es aus meiner Sicht also gelingen, die konkrete Diskriminierbarkeit der betrachteten Jugendlichen, dort wo sie als ‚(fremde) Andere' wahrgenommen werden, angemessen theoretisch zu erfassen: Angesichts einer hegemonial strukturierten Ordnung der Differenzkonstruktionen, in denen natio-ethno-kulturelle Differenzen bereits historisch belegt und bewertet sind, ist es wahrscheinlich, dass die Bilder und Namen mit denen die Jugendlichen identifiziert werden und sich identifizieren, Spuren dieser Verkennungs- und Abwertungsgeschichte tragen.

Erst die Verbindung der vorgestellten diskurstheoretischen Überlegungen zu Subjektivierung, Bildung und Rassismus, erlaubt folglich die naive Ausgangsfrage nach der Bedeutung von Zuschreibungen zur Frage zu präzisieren, wie Rassismus, verstanden als dominante Ordnung bewerteter Unterscheidungen, eigentlich subjektivieren kann und welche Möglichkeiten für Resignizifierung (Bedeutungsverschiebung) sich dabei markieren lassen. Anhand von vier Thesen, die sich im Anschluss

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

an Butlers Überlegungen in *Hass spricht*[93] formulieren lassen, möchte ich zu einem, für diese Arbeit leitenden, *Verständnis von rassismusrelevanten Anrufungen* kommen, in denen die Verquickung der nachgezeichneten diskurstheoretischen Überlegungen kulminiert und die der besonderen Diskriminierbarkeit der zu untersuchenden Jugendlichen Rechnung trägt.

These I: Rassismusrelevante Anrufungen setzen Subjektivierungsprozesse in Kraft, indem sie die Subjekte in ihre soziale Existenz hineinrufen, und vollziehen performativ die Unterwerfung des Subjekts unter die Normen der Gesellschaft.
Ähnlich wie die Herstellung von „Geschlechtsidentität" ist mit Butler auch die Konstitution der „‚Rassenzugehörigkeit' eines Subjekts" (Butler 2006: 80) nur als performativer Vorgang der Aneignung und Verkörperung von Normen denkbar. Was sich als „Identität" zeige, versteht sie als das „Ergebnis einer rituellen Wiederholung" (ebd.), die potentiell ebenso im Vorgang der allmählichen Sedimentierung verfestigt, wie im fehlerhaften Wiederholen verschoben werden kann. Butler nimmt aber auch in Bezug auf „Rassenzugehörigkeit" an, die Anrufung mit oder Zuweisung von einer rassismusrelevanten Identitätskonstruktion führe regelhaft eher zur Herstellung einer „Identität", die den sozialen Normen entspricht. Dabei entwirft sie

93 In *Hass spricht* wendet sich Butler explizit rassistischem Sprachhandeln als einer Form diskriminierenden Sprachhandelns zu, hier finden sich folglich wertvolle Hinweise im Sinne der angestrebten Zusammenführung von „*subjection"* mit Diskriminierung im Rahmen von Rassismus. *Hass spricht* nimmt die kritische und juristische Debatte um „*hate speech"*, um verletzendes Sprechen und seine (staatlich-juristische) Regulierung, in den USA zu seinem Ausgangspunkt (vgl. Butler 2006: 9ff., 29), diskutiert die Fallen solcher Regulierungsversuche und spielt auf die politischen Möglichkeiten einer Resignifizierung solchen verletzenden Sprechens an (vgl. Butler 2006: 152ff.). Unter *hate speech* wird in den USA solches Sprechen zusammengefasst, das Personen aufgrund ihrer sozialen oder ethnischen Gruppenzugehörigkeit verunglimpft oder angreift. Wikipedia Deutschland definiert *hate speech* als „sprachliche Ausdrucksweisen, die zu Gewalt, Ausgrenzung oder Benachteiligung gegenüber einer Person oder eine Gruppe von Menschen anreizen soll oder [diese] befördert, sie einschüchtert oder bedroht und zu diesem Zweck andere Religionen oder Kulturen als minderwertig abwertet oder von den Betroffenen selbst gewählte oder verwendete Bezeichnungen zu diesem Zweck missbraucht" (Wikipedia 2009, grammatikalische Anpassung NR). Anders als bspw. im deutschen Kontext, wo der juristische Tatbestand der „Volksverhetzung" (§130 StGB) strafbar ist, wird im us-amerikanischen Kontext grundsätzlich jedes Sprechen direkt vom Grundrecht auf freie Meinungsäußerung geschützt, das einer juristischen Reglementierung von *hate speech* damit entgegensteht. Auf der Basis dieser komplizierten Rechtslage haben sich in Bildungseinrichtungen und Konzernen aber interne „*speech codes*" etabliert, die *hate speech* regulieren sollen.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

gerade die performative Aktualisierung der Norm als denjenigen Mechanismus, mit dessen Hilfe das Benannte wirksam, das heißt immer auch auf der Ebene des Körpers materialisiert, werden kann. Vor dem Hintergrund der Annahme einer gewissen Strukturanalogie für die Herstellung von „Rassenzughörigkeit" im Verhältnis zur „Geschlechtsidentität", der sie sich in ihrem Werk maßgeblich widmet, lässt sich mit Butler folglich nicht nur von vergeschlechtlichenden, sondern auch von rassifizierenden Anrufungen ausgehen. Anhaltspunkte finden sich, wo sie im Allgemeinen bezogen auf *hate speech* sagt:

„Die Äußerungen der *hate speech* gehören zu dem fortgesetzten, ununterbrochenen Prozess, dem wir unterworfen sind. Diese fortwährende Unterwerfung (*assujetissement*) ist nicht anderes als der Vollzug der Anrufung, jene wiederholte Handlung des Diskurses, der die Subjekte in der Unterwerfung formt" (Butler 2006: 49).

Für Butler erweist sich damit der Akt rassismusrelevanten Sprechens als unmittelbar eingeordnet in jene machtvollen Diskurse der Subjektkonstitution, die Subjekte gleichermaßen konstituieren wie der diskursiven Logik ihrer Hervorbringung unterwerfen. Wenn rassismusrelevantes Sprechen mit Butler als Anrufung zu verstehen ist, das ‚die Anderen' im Sinne der Ordnung diszipliniert, dann wird damit auch bestätigt, was Hall als „Internalisierung des Selbst als Anderes" (Hall 1994c: 20.) zu markieren suchte: Subjekte werden in ihrer Unterwerfung unter die diskursive Ordnung dem Diskurs entsprechend geformt oder disponiert, mit großer Wahrscheinlichkeit entsprechen sie ihm und bestätigen ihn auch habituell.[94] Rassismusrelevante Sprechakte können also als wirksame Anrufung, als gesellschaftlich identitätsverleihende Zuschreibungen verstanden werden, die den positionalen Raum eingrenzen, den das Subjekt sozial anerkennbar überhaupt einnehmen kann. Wichtig ist dabei aus Butlers Perspektive, dass sich die subjektivierende Wirkung der Anrufung bereits entfalten kann, ohne notwendig die Zustimmung oder Anerkennung des Subjekts vorauszusetzen (vgl. Butler 2006: 58f.). Dieser Hinweis ist vor allem deswegen entscheidend, weil er sowohl auf die Abhängigkeit der Subjekte vom Diskurs und aber auch von der Anrede und Anerkennung durch einen Anderen verweist, als auch die Macht oder Mächtigkeit gesellschaftlicher Diskurse und rassismusrelevanter Unterscheidungen für die Subjektkonstitution markiert.

94 Es mag auf den ersten Blick paradox erscheinen, sich einem Diskurs, einer Ordnung zu unterwerfen, die lediglich eine diskreditierende Existenz z.B. als „Nigger" zu verleihen erlaubt. Butler weist aber darauf hin, dass die Abhängigkeit des Subjekts vom Anderen und von seiner Anrufung, die ihm erst gesellschaftliche Existenz – in Anerkennung – verleiht, so grundlegend ist, dass jede/r es vorziehe, durch Kategorien angerufen zu werden, die im Dienst der Unterwerfung stehen, als *nicht* angerufen zu werden bzw. keine sozial anerkennbare Existenz zu erhalten (vgl. Butler 2001: 24).

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

These II: Rassismusrelevante Anrufungen werden von Subjekten lediglich aktualisiert und weitergeleitet. Die Verantwortung für solches Sprechen obliegt dem Subjekt damit im Sinne einer Aktualisierung der Konvention, aber nicht im Sinne einer Urheberschaft.

Hinter dieser These steht Butlers konsequente Zurückweisung eines „Phantasma des schuldigen Subjekts" (Butler 2006: 128), das sich insbesondere gegen die juristische Identifizierungslogik eben solcher schuldigen Subjekte richtet. Weil das Subjekt in Butlers Perspektive erst durch und in der Sprache konstituiert werden kann, hat es kein verfügendes Verhältnis über sie. Wenn also ein einzelnes Subjekt für einen diskriminierenden Sprachgebrauch verantwortlich gemacht wird, dann wird damit sowohl jegliche Konventionalität solchen Sprechens übergangen als auch die Tatsache, dass das Subjekt selbst sich der Sprache verdankt. Sie sagt:

„Der Sprecher einer *hate speech* ist verantwortlich dafür, dass er dieses Sprechen in bestimmter Form wiederholt und wiederbelebt und die Kontexte von Hass und Verletzung aktualisiert. Die Verantwortlichkeit des Sprechers besteht nicht darin, die Sprache *ex nihilo* neu zu erfinden, sondern darin, mit der Erbschaft ihres Gebrauchs, die das jeweilige Sprechen einschränkt und ermöglicht, umzugehen. Um dieses Verantwortungsgefühl, das gleichsam von Anfang an mit einer Unreinheit behaftet ist, zu verstehen, müssen wir begreifen, dass die Sprecher durch die Sprache, die er oder sie gebrauchen, geprägt sind" (Butler 2006: 50, Hervorheb. i. O.).

Dieses Argument weist – implizit – insbesondere die dargestellten sozialpsychologischen Vorstellung von Diskriminierung zurück, die nicht nur von einer Urheberschaft des sprechenden Subjekts für sein oder ihr Sprechen unmittelbar ausgehen, sondern diskriminierendes Sprechen und Handeln auch an die Existenz von individuellen Vorurteilen oder diskriminierenden Intentionen zurückzubinden versuchen. Butlers Vorstellung von der Verantwortlichkeit, die den Diskriminierenden für ihre rassismusrelevante Diskriminierungspraxis zukomme, ist demgegenüber vielmehr als Verantwortung für die Weiterleitung und Aktualisierung eines bereits als verletzend eingestuften Diskurses zu verstehen. Es ist eine Verantwortung, die mit dem Sprechen als Wiederholung verknüpft ist, die darauf hinweist, dass der Sprechende in der Wiederholung die „Zeichen der Gemeinschaft" erneuere, gerade indem er „dieses Sprechen wieder in Umlauf bringt und damit wiederbelebt" (Butler 2006: 68). Dieser Hinweis scheint mir vor allem im Hinblick darauf wertvoll, als er einem Moralitätsdiskurs, der mit der Markierung rassismusrelevanten Sprechens oft automatisch verbunden wird, entgegensteht, gleichsam ohne die Frage der Verantwortung für dieses Sprechen gänzlich zu verabschieden.

These III: Rassismusrelevante Anrufungen greifen auf Konventionen, auf ein historisches Reservoire von Wissensbeständen, Worten und Bildern zurück und wären ohne diese nicht denkbar, verdecken aber zugleich ihre Konventionalität und Historizität.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Wie bereits in der vorherigen These angeklungen ist, gibt Butler rassismusrelevante Anrufungen als konventional gebundenes Sprechen zu verstehen. Das verweist auch darauf, dass jede konkrete Diskriminierungspraxis in einem spezifischen Kontext und zu einem historischen Zeitpunkt situiert ist und nur dort als solche wirksam werden kann. Rassismusrelevante Anrufungen können ihre diskriminierende Wirksamkeit gerade dort entfalten, wo sie in der Lage sind, die „Geschichtlichkeit der Konvention" (Butler 2006: 58), der sie sich verdanken, im Akt der konventionalen Wiederholung zu nutzen und diese gleichzeitig zu verdecken. Auch wenn Butler sich – im Unterschied zu Hall – nicht die Mühe macht, diese Konvention in ihrer Geschichtlichkeit zu rekonstruieren, arbeitet dieses Argument unmittelbar einem Verständnis zu, wie es gerade in Halls Rekonstruktion von Repräsentationsformen der ‚Anderen' angelegt war: Die Mächtigkeit bestimmter diskriminierender Worte, Bilder oder Wissensbestände ergibt sich demzufolge gerade aus der Stillstellung ihrer (notwendigen) Bewegung als Zeichen, weil sie dazu neigen, eine *feste, diskriminierende Bedeutung* anzunehmen. Butler verweist darauf, dass diese Verfestigung sich oftmals in Gestalt eines Namens realisiert, der aufgrund seiner historischen Hypothek verletzend wirkt, dabei seine Geschichtlichkeit aber gerade zu verbergen weiß (vgl. Butler 2006: 62f.):

„Der Name trägt in sich die Bewegung einer Geschichte, die er zum Stillstand bringt. Offenbar haben die verletzenden Namen eine Geschichte, die im Augenblick der Äußerung aufgerufen und wieder gefestigt, jedoch nie ausdrücklich erzählt wird" (Butler 2006: 63).

In diesem Sinne verweist eine rassismusrelevante Anrufung sowohl auf etwas, was sie selbst nicht ist, aber ohne das sie auch nicht möglich wäre; es ist ihre unausgesprochene und meist uneingestandene Reaktualisierung als historisches Zitat, die ihre Verbreitung sicher stellt und andere Formen der Repräsentation, wenn nicht verhindert, so doch erschwert (vgl. auch Butler 2006: 84). Dieser Hinweis scheint mir vor allem im Hinblick darauf relevant, dass er auch zukünftig eine gewisse rituelle Wiederholung vorherrschender Repräsentationsformen der ‚Anderen' erwarten lässt, während andererseits die Schwierigkeit, Diskriminierungen kenntlich zu machen, also die Geschichte der verletzenden Namen ausführlich zu erzählen, unmittelbar augenscheinlich ist.

These IV: Rassismusrelevante Anrufungen sind wie jeder Sprechakt immer der Möglichkeit des Misslingens ausgesetzt und lassen sich dagegen nie vollständig absichern.

Keine Anrufung, also auch keine rassismusrelevante Anrufung, kann in Butlers Perspektive durch die Berufung auf einen konventionalen Kontext oder die Intentionen der Sprechenden ihre Wirksamkeit sicher stellen. Zudem hatte Butler sich deutlich skeptisch gegenüber solchen Vorstellungen eines souveränen Subjekts gezeigt, das zu seiner oder ihrer „Identität" in einem Verhältnis der Verfügung oder der Wahl-

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

möglichkeit steht. Deswegen verweist ihre Idee vom Misslingen von rassismusrelevanten Anrufungen auch weniger auf solche Oppositionsformen, die die Abschaffung der verletzenden Namen oder Redeweisen fordern. Sie plädiert – ähnlich wie Hall – eher für die Möglichkeit einer *zersetzenden Resignifizierung der Begriffe* gleichsam „*von innen heraus*" (Hall 2004c: 163, Hervorh. i. O.); z.B. in Form von Umdeutungen verletzender Namen. Diese Vorstellung impliziert, das diejenigen, die solches resignifizierendes Sprechen praktizieren, vorher bereits durch verletzende, konventionelle rassismusrelevante Anrufungen konstitutiert worden sind und sich – aufgrund der Vorgängigkeit des Diskurses – erst nachträglich zu sich selbst und dem Diskurs in veränderter Form ins Verhältnis setzen können. Am Beispiel der Rap-Musik von Ice-T verdeutlicht Butler, dass dessen Form der „aggressive[n] Wiederaneignung verletzenden Sprechens" (Butler 2006: 158) sich keineswegs außerhalb dessen bewegt, was sie als „Ort einer traumatischen Neuinszenierung der Verletzung" (ebd.) beschreibt. So wird in dieser Wiederaneignung für sie gleichzeitig die konventionelle Bedeutung bestimmter Begriffe sowohl offenbart, d.h. in ihrer Diskursivität sichtbar gemacht, als auch einer anderen, widerständigen Verwendung gegenüber geöffnet. Insofern gibt es mit Butler keine Alternative zur Wiederholung des verletzenden Sprechens, denn selbst das Verbot wäre eine solche Wiederholung. Jede Wiederholung steht aber immer in der Gefahr, die Verletzung(en) wieder von neuem in Kraft zu setzen und kann so lediglich als veränderte Form seiner Nutzung gekennzeichnet werden (vgl. Butler 2006: 65f.). Diese veränderten Nutzungen konventionalisierten Sprechens entwirft Butler als Formen der „Fehlaneignung", als Resignifizierungspraxen, die ich als bildungstheoretisches Potential von Butler Subjekttheorie herausgestellt hatte. Solche Formen der Fehlaneignung entkommen selbst nicht der Notwendigkeit einer Aktualisierung des konventionalen Sprechens (samt seines Verletzungspotentials), gleichwohl bleibt die politische Hoffnung Butlers grundsätzlich an diese subversiven Formen der Wiederholung geknüpft:

„Die Möglichkeit, solche sprachlichen Ausdrücke in Formen der radikalen öffentlichen Fehlaneignung zu dekontextualisieren und zu rekontextualisieren, stellt den Boden einer ironischen Hoffnung dar, dass die konventionelle Beziehung zwischen den Worten und dem Verwunden geschwächt und mit der Zeit sogar zerbrochen werden könnte. Die erniedrigenden Worte [wie „Nigger" oder „Latino", Wiederholung: NR] verletzen, und doch sind, wie Derrick Bell bemerkt hat, ‚rassistische Strukturen angreifbar'. Ich halte dafür, dass das auf rassistische Sprachstrukturen ebenso zutrifft" (Butler 2006: 160).

Dieser Hinweis ist vor allem deswegen relevant, weil er die ambivalente Wirksamkeit rassismusrelevanter Anrufungen hervorhebt: Einerseits zeigen sich die Subjekte den rassismusrelevanten Anrufungen nicht vollständig ausgeliefert, insofern sie diese fehlaneignen und sie in fehlangeeigneter Form in den Diskurs zurückgeben können. Andererseits wird damit noch einmal unterstrichen, dass es im Rahmen einer

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

rassismusrelevanten diskursiven Ordnung für Subjekte keine Position(ierung)en außerhalb dieses Rahmens gibt; auch wenn die Positionierung für diejenigen, die z.B. herabgewürdigt oder zum Schweigen gebracht werden, offensichtlicher ist, als für diejenigen, die z.B. herabwürdigend ihre privilegierte Positionierung behaupten.

Rassismusrelevante Anrufungen als Ausgangspunkt

Was folgt aus diesen Thesen und den zugehörigen Überlegungen für eine Arbeit, die sich für die Zuweisung von Subjektpositionen und die (bildungstheoretisch interessanten) Spielräume für ‚migrationsandere' Subjektpositionierungen interessiert? Bereits in der theoretischen Auseinandersetzung mit Butlers Subjektverständnis hatte ich herausgearbeitet, dass das Modell der Anrufung für den Versuch einer Beschreibung steht, in der das Subjekt als unter ein gesellschaftlich etabliertes Gesetz unterworfen gedacht werden soll. Das Modell der Anrufung steht folglich vor allem für die Vorstellung eines gemäß den herrschenden Normen hervorgebrachten Subjekts. Gleichzeitig geht dieses Subjekt gerade nicht – das ist sowohl Butlers als auch Halls Einsatzpunkt für Fragen von Politik und Macht – in dieser Unterwerfung auf, sondern es kann die machtvollen Diskurse seiner Hervorbringung auch ablenken, subversiv nutzen oder fragmentieren. Hier hatte ich das Bildungspotential von Butler Subjektkonzeption verortet. Das Verhältnis von Diskurs und Subjekt ist in diesem Sinne also immer eines der gegenseitigen Abhängigkeit – allerdings unter Berücksichtigung der Vorgängigkeit des Diskurses.

Vor dem Hintergrund der Diskussion zu Diskriminierung und Rassismus sowie explizit in Reflexion auf rassismusrelevante Sprechakte konnte eine gewisse Strukturanalogie zwischen Butlers Vorstellung zur Konstitution von „Geschlechtsidentität" und „Rassenzugehörigkeit" (im deutschen Kontext scheint es angemessener, hier „natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit" zu lesen) herausgearbeitet werden. Im Sinne dieser Strukturanalogie liegt es nun nahe, Rassismus als Teil einer machtvollen symbolischen Ordnung – der „Zugehörigkeitsnormativität", wenn man so will – zu verstehen, die sich vor allem in weitestgehend implizit bleibenden Normen konkretisiert und dabei Subjekte formt. Wenn wir mit Butler und Hall rassismusrelevante Diskurse als Teil der Ordnung verstehen, welche die Wirklichkeit und Körperlichkeit, in der Subjekte leben, qua Anrufung formt und orientiert, dann haben wir es hierbei offensichtlich mit einer relativ umfassenden Matrix kultureller Codierung zu tun. Wenn Rassismus in diesem Sinne als machtvoller Diskurs verstanden wird, dann insbesondere deshalb, weil er nicht schlicht Teilhabechancen reguliert, sondern auch – wie Mecheril so schön formuliert – allen Menschen „auf den Leib" rücke, sich ihnen habituell einschreibe, indem er die Hervorbringung von „inferioren" und „superioren" Identitätsentwürfen orientiere und dementsprechende Dispositionen hervorbringe (vgl. Mecheril 2004: 186, vgl. auch: Mecheril/Scherschel 2009: 54). Es ist vor allem der Körper (im weitesten Sinne), der sich aus diskurstheoretischer Sicht als geronnene Materialität, als Materialisierung von Macht

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

verstehen lassen muss; er verkörpert gleichsam die kategorialen Unterscheidungen und Normen, die ihn erst als solchen hervorgebracht haben und performativ handeln lassen. Im Sinne von Butlers Verständnis von *subjection* kann man sagen, Rassismus stellt eine Differenzordnung zur Verfügung, die zu unterscheiden erlaubt, wer als „fremd" oder „(selbstverständlich) zugehörig" erscheint bzw. wer als „natio-ethno-kultureller Anderer" oder Teil des „(normalisierten) Wir" identifizierbar ist. Es ist diese diskursive Ordnung, die mit natio-ethno-kulturell codierter Differenz operiert, die maßgeblich die Regulierung und Produktion der Subjekte ebenso wie ihre Positionierung im gesellschaftlichen Raum – samt Zugängen zu Ressourcen – regelt.

Im Anschluss an Butlers Verständnis von Performativität wird dabei mit jeder individuell vollzogenen Wiederholung der diskursiven Normen – oder in ihrer Artikulation, wie Hall sagen würde – die Konventionalität der Normen selbst weiter gefestigt bzw. sedimentiert. Jede Wiederholung und die ihr zugehörigen Ausschlüsse, also die Definitionen des normativ diskreditierten Abweichenden, werden darin stabilisiert. Allerdings kann jede Wiederholung – dieses markiert das subversive Potential der Performativität bei Butler – im Sinne einer Reifizierung der Konvention auch misslingen und in ihrem Misslingen eine Verschiebung der diskursiven Normen in Kraft setzen kann; ich hatte diesen Vorgang als Praxis der Resignifizierung rekonstruiert und als bildungstheoretisch interessant gekennzeichnet. Allerdings verweist Hall mit seinem Begriff der „Artikulation" auf ein gewisses Unbehagen gegenüber dem Automatismus, den diskurstheoretische Perspektiven oftmals im Hinblick auf die Machtwirkungen diskursiver Formationen auf das Subjekt nahe legen (vgl. Hall 2004c: 182f.). So formuliert Hall gerade die Notwendigkeit einer theoretischen

> „Schließung der Kluft [...] zwischen der Erklärung der Mechanismen, mit denen der Einzelne sich als Subjekt mit den „Positionen" identifiziert oder nicht identifiziert, zu deren Annahme er aufgefordert wird, und den Fragen, wie die Einzelnen diese Positionen formen, stilisieren, herstellen und „verkörpern", warum sie dies nie ein für alle Mal vollständig umsetzen, warum manche dies gar nicht tun, oder warum manche in einem fortwährenden, agonistischen Prozess mit Normen und Regeln stehen – mit denen sie sich selbst konfrontieren und sich selbst verhandeln oder ihnen widerstehen" (Hall 2004: 183).

Hall formuliert diesen Anspruch innerhalb seiner eigenen Terminologie schlicht und einfach als die Erfordernis, das Verhältnis zwischen Subjekt und diskursiver Formationen als „Artikulation" zu verstehen, d.h. für ihn dieses Verhältnis gerade als „nicht notwendige Entsprechung" zu denken (vgl. Hall 2004d: 183, auch Hall 2004b: 37). Deshalb schätzt er auch Butlers Hinweis auf die *Notwendigkeit einer Identifizierung* (des Subjekts mit der diskursiven Norm), weil in dieser Vorstellung Subjekt und diskursive Formation nicht schlicht gleichgesetzt werden – ein Argument das aus meiner Sicht vor allem bildungstheoretisch von Interesse ist, weil es

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Bildung genau in dieser Kluft zwischen Sollen und Sein lokalisiert.[95] Dieses Verständnis Halls von der subjektivierenden Wirkung rassismusrelevanter Diskurse, der es sich zu unterwerfen, aber der es auch zu entgehen gilt, erlaubt für mich die Nähe zwischen den subjekttheoretischen und rassismustheoretischen Überlegungen im theoretischen Teil dieser Arbeit herzustellen. Sowohl aus der Perspektive Butlers als auch der Halls lässt sich insbesondere der Körper als dasjenige Zeichen verstehen, mittels dessen die diskursiven Normen reifiziert und auf Dauer gestellt werden, weil im und am Körper die kulturellen Codes performiert werden.

Die machtvolle Zurichtung der diskursiven Differenzordnung funktioniert also als Produktion von Wahrheiten über die ‚natio-ethno-kulturell Anderen', die diese ‚Anderen' selbst disponieren und regelhaft dazu führen, dass sie die Wahrheiten, die ihre Hervorbringung als ‚Andere' orientieren, ‚tatsächlich' für alle sichtbar absichern und bestätigen – was sich mit Hall als Ausdruck einer „Internalisierung des Selbst als ‚Anderer'" verstehen lässt. Im Anschluss an Hall wäre eine solche Konzeption von Subjektivierung im Rassismus aber durchaus kritisch daraufhin zu befragen, ob es angemessen ist, die rassismusrelevante Anrufung analog zur vergeschlechtlichenden als primären Moment der Einsetzung, als Initiationsmoment *des* Subjekts zu konzipieren (vgl. Hall 2004d: 176). Butler hatte darauf insistiert, dass „Ich"-Werden vom „Sie"- oder „Er"-Werden nicht zu trennen sei, auch wenn sie in ihren Überlegungen zur Konstitution von „Geschlechtsidentität" eine viel prozesshaftere Vorstellung von Anrufungen und ihrer Wirksamkeit vorlegt als bspw. Althusser. Trotzdem stellt sich im Anschluss an Hall durchaus die Frage, ob der Vorgang, durch den ein Subjekt ‚natio-ethno-kulturalisiert' wird, nicht eher als jener vergeschlechtlichenden Gründungsunterwerfung *nachgeordnet* zu verstehen ist, bei der die Gründungsunterwerfung der (immer auch vergeschlechtlichenden) Anrufung gewissermaßen für weitere nachfolgende Unterwerfungen eher prädisponiert (vgl. ebd.). Dafür spricht aus meiner Sicht, dass ‚natio-ethno-kulturalisiert Werden' andere Begehrensökonomien voraussetzt als ‚vergeschlechtlicht Werden', dagegen allerdings, dass der Moment einer Einsetzung des Subjekts in der Sprache deren Normen unweigerlich aufruft.

Deutlich wird an diesen Überlegungen vor allem, dass die Frage der Gleichzeitigkeit eines ‚natio-ethno-kulturell Werdens' des Subjekts und seiner oder ihrer grundlegenden Subjektwerdung eher einer weiteren – theoretischen – Klärung bedarf, während sie empirisch durchaus schon in unterschiedlicher Form bearbeitet und beantwortet wurde (vgl. exemplarisch: Frankenberg 1993, Gutiérrez Rodriguez

95 Gleichzeitig hält Hall stärker als Butler am Begriff der Identität fest, die er als temporären Punkt des „Vernähens" (Hall 2004: 173) von Subjektposition (Resultat von Anrufungen/Diskursen) und Subjekt (Repräsentation der Positionierung) versteht. In Halls Perspektive wird damit (noch) deutlicher darauf insistiert, dass Identitäten nur als Positionen zu verstehen sind, die das Subjekt „ergreifen" müsse (vgl. ebd.).

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

1999a). Vor dem Hintergrund der bisherigen Überlegungen liegt es aber nahe, die Einsetzung des Subjekts im Rassismus vor allem als Effekt von kulturellen Konventionen oder Normen zu verstehen, deren konkreter Einsatzpunkt am Subjekt theoretisch in diesem Rahmen nicht klar bestimmt werden soll, aber als prozesshaft und lebensbegleitend gedacht werden muss. Vor diesem Hintergrund ist davon auszugehen, dass die Diskriminierung von ‚Migrationsanderen' sich eher als (zumindest für ‚Dominante' meist) unsichtbare Konsequenz aus der Etablierung, Durchsetzung und Aufrechterhaltung jener Normen ergibt, die so etwas wie die „dominante Normalität" (Dausien/Mecheril 2006: 169) (respektive die rassismusrelevante Normativität) des deutschen Kontextes konstituiert.[96] Gleichzeitig ist die hier vorgelegte Verbindung von diskurstheoretisch orientierten Theorieprojekten sicherlich noch keine umfassende theoretische Ausarbeitung, wie Hall sie als anrufungstheoretisch geleitete Erforschung ethnisierter oder rassifizierter Körper und Subjekte einfordert, wenn er formuliert:

„Der jetzige Erkenntnisstand ist noch nicht ausreichend, um die Eigenheit der Logik zu erklären, innerhalb der der rassisierte/ethnisierte Körper durch das normative Ideal des „Zwangs-Eurozentrismus" diskursiv konstituiert wird" (Hall 2004d: 186).

Ein solch umfassendes Theorieprojekt auszuarbeiten steht jedoch nicht im Zentrum dieser Arbeit. Vielmehr zielt diese darauf, mit Hilfe der erarbeiteten Perspektiven einen theoretisch – und insbesondere machtanalytisch – informierten Blick auf das empirische Material biographischer Erzählungen zu werfen. Denn die Frage, welche Unterscheidungen überhaupt interaktiv relevant gemacht werden, welche Bedeutung ihnen von einzelnen Subjekten überhaupt zugemessen wird, inwieweit die Nutzung bestimmter Unterscheidungen sich als Anrufung verstehen läßt und unter welchen Bedingungen eine solche Anrufung diskriminierende Effekte haben kann, ist nur empirisch, mit Blick auf konkrete, institutionelle und biographische Kontexte zu untersuchen.

Vor dem Hintergrund der bisherigen theoretischen Beschäftigung ist lediglich davon auszugehen, dass es sinnvoll und aussichtsreich ist, nach rassismusrelevanten Anrufungen, ihren Wirkungen und dem Umgang mit ihnen zu fragen. Weiterhin ist theoretisch davon auszugehen, dass rassismusrelevante Anrufungen dabei mit (binären) Grundunterscheidungen (wie „eigen"/„fremd") operieren. Um überhaupt

96 Auf der Basis dieser Überlegungen wird auch einsichtig, dass sich die Vorstellung eines macht-, also auch rassismusfreien, gesellschaftlichen Kontextes ebenso als unmöglich verstehen lassen muss, wie eine generelle Überwindung rassismusrelevanter Anrufungen oder Sprechakte. Die damit vorgeschlagene theoretische Perspektive steht damit einer Vorstellung von rassismusrelevantem Sprechen als einer spezifischen Form verletzenden Sprechens entgegen, sondern bindet sie eher auf die alltägliche Normativität jedes Sprechens zurück.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

diskriminierend wirksam werden zu können, müssen diese Unterscheidungen aber – so viel ließ sich theoretisch bereits klären – als gesellschaftlich anerkannte und insofern als sozial relevante Kategorien fungieren, mit denen sich auch ungleiche Ressourcenlagen und Zugangschancen legitimieren lassen. Inwieweit solche Unterscheidungen als Anrufungen genutzt werden, in welchen Situationen und mit welchen Effekten ist dann wiederum nur empirisch zu beantworten und zu konkretisieren.

Die nachfolgende Beschäftigung mit biographischen Erzählungen lässt sich angesichts dieser Überlegungen zur Subjektivierung im Rassismus damit zwar als Versuch lesen, der z.T. wenig präzisen Rhetorik – insbesondere Butlers – mittels empirischen Konkretisierungen zu begegnen. Gleichwohl soll es nicht darum gehen, die vorgestellte Theoriekonzeption nun an der Empirie zu überprüfen oder sie anhand von Einzelfällen empirisch zu illustrieren. Eher geht es darum, aus einer biographieforscherischen Perspektive gewissermaßen den „Spuren" der herausgearbeiteten gesellschaftlichen Dominanzverhältnisse, die mit natio-ethno-kulturell codierter Differenz operieren, in den Lebensgeschichten vermeintlicher ‚Migrationsanderer' nachzugehen und dabei „vor allem etwas über die Logik zu lernen, mit deren Hilfe *Subjekte sich diese Verhältnisse aneignen, sie in Kraft setzen, reproduzieren und transformieren"* (Dausien 2006: 38f., Hervorhebungen NR).

Vor dem Hintergrund der bisherigen theoretischen Rahmung ergibt sich folglich die Frage, wie man dieser „Spuren" habhaft werden könnte, nach denen es in den Lebensgeschichten zu suchen gilt. Die nachfolgenden Fragen verstehen sich als biographieforscherisch orientierte Annäherung an einen diffusen Gegenstand, der selbst nur als Konstruktion zu haben sein wird:

- Grundsätzlich: Wie konstruieren Subjekte erzählend ihre Selbst- und Weltsicht, insbesondere im Hinblick auf den Kontext Deutschland? Nehmen die Befragten in ihren biographischen Erzählungen Bezug auf eine natio-ethno-kulturell codierte Ordnung der Differenz im deutschen Kontext und inwieweit zeigen sie sich selbst als darin eingeschrieben?
- Lassen sich in einer anrufungstheoretisch geleiteten Reflexion auf erzählte Zugehörigkeits- und Differenzerfahrungen wichtige Anrufungen und Identifizierungen als ‚natio-ethno-kulturell Andere' herausarbeiten und kann dabei ein Zusammenhang zwischen diesen Anrufungen und biographischen Diskriminierungserfahrungen rekonstruiert werden?
- In welcher Weise gehen die Befragten mit ihren jeweiligen Positionierungserfahrungen um? Lassen sich und wenn ja, welche (subversiven) Strategien im Umgang mit Zuschreibungen ‚natio-ethno-kultureller Andersheit' aus ihren Erzählungen herausarbeiten und welches bildungstheoretisches Potential kommt ihnen zu?

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Empirischer Teil

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access - (cc) BY-NC

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Methodologie und Methode

Vor dem Hintergrund der theoretischen Rahmung gilt es nun, das empirische Vorgehen dieser Arbeit zu erläutern, mit dessen Hilfe den gerade aufgeworfenen Fragen nachgegangen werden soll. Da diese Arbeit sich der Mittel der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung bedient, wird im methodologischen Teil zunächst erläutert, warum und inwieweit diese Mittel geeignet sind, dem Erkenntnisinteresse dieser Arbeit zuzuarbeiten. Im methodischen Teil werden dann die konkreten Schritte des Vorgehens bei der Erhebung und Auswertung vorgestellt und die wichtigsten Interpretationsentscheidungen offen gelegt.

Methodologie der Untersuchung: Auf dem Weg zu einer performativ-dekonstruktiven Lesart

Im Folgenden wird es darum gehen, eine Lesart zu formulieren, die den Ansprüchen, die sich in der theoretischen Rahmung implizit formuliert finden, ebenso angemessen erscheint, wie den Erfordernissen methodisch nachvollziehbarer Forschung. Als Lesart verstehe ich im Anschluss an Hans-Christoph Koller eine Interpretation – unter mehreren möglichen –, die von einem spezifischen, angebbaren theoretischen und methodischen Ausgangspunkt her die Gewinnung von Erkenntnissen über einen ‚Gegenstand' zum Ziel hat (vgl. Koller 1999b). Das heißt für mich innerhalb meiner Interpretation zwar eine relative Geschlossenheit in der Analyse anzustreben, diese aber als Beitrag in einem (potentiellen) Spektrum von miteinander konkurrierenden Lesarten zu verstehen. Das Besondere dieser Lesart ergibt sich zum einen aufgrund des in spezifischer Weise zugeschnittenen Erkenntnisinteresses, zum anderen aus meiner Funktion als Interpretin. Der Begriff Lesart verweist damit auch darauf, dass hier im Rückgriff auf Theorien zu performativer Subjektkonstitution und Diskriminierung weder eine gänzlich eigenständige oder ‚neue' Methode biographischer Forschung entwickelt werden soll. Eher möchte ich meine Interpretationen als einer Perspektive oder Haltung geschuldete zu verstehen geben, die ich heuristisch als dekonstruktiv-performative bezeichne. Die Tragfähig-

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

keit dieser Perspektive wird sich an den durch sie ermöglichten Interpretationen und Erkenntnissen messen lassen müssen.

Einem Verständnis von Performativität ist diese Lesart insofern verpflichtet, als damit die grundlegende Perspektive bezeichnet werden kann, mit der im Rahmen dieser Forschung die Hervorbringung des Gegenstandes dieser Forschung aber auch allgemeiner sozialer Gegenstände und Wirklichkeiten verstanden wird. In der Auseinandersetzung mit Butlers Performativitätsverständnis war deutlich geworden, dass der Sprache dabei die Macht zugestanden wird, (systematisch) die Dinge zu erzeugen, von denen sie spricht. Ebenso musste die Vorstellung einer intentionalen Verfügungsgewalt von Subjekten über ihre Sprache dabei eingeklammert werden. Beide Gedanken leiten die nachfolgenden Interpretationen an und stellen den Nachvollzug dieser Herstellungsvorgänge in den Fokus.

Einem Verständnis von Dekonstruktion ist diese Lesart insofern verpflichtet, als damit die grundlegende Absicht des rekonstruktiven Vorgehens in der Interpretation beschrieben werden kann, wobei Dekonstruktion weniger als Methodik sondern eher als „Haltung" zu verstehen ist (vgl. Zirfas 2001b, Zirfas 2001a, Gutiérrez Rodriguez 1999a). Der Begriff der Dekonstruktion geht auf Derrida zurück und kann im weitesten Sinn als eine bestimmte Denkbewegung gefasst werden, die Thomas Höhne folgendermaßen charakterisiert: „Das Nachzeichnen der Konstruktion, der damit verbundenen Differenzsetzungen und Effekte stellt einen Akt der Dekonstruktion dar, der eine notwendige Vorstufe zu einer Kritik ist" (Höhne 2001: 212).

Die nachfolgenden methodologischen Überlegungen sind darauf ausgerichtet, zu klären, warum sich diese Arbeit über ihr Erkenntnisinteresse und ihre Forschungsfragen im Rahmen erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung situieren lässt (1.). Diese Situierung wird allerdings über die Stellungnahme zu internen methodologischen Fragen innerhalb der Biographieforschung verfeinert (2.) sowie in der Auseinandersetzung mit externen Kritiken an der Biographieforschung geschärft (3.).

Warum (erziehungswissenschaftliche) Biographieforschung?

In der Zusammenführung der theoretischen Perspektiven auf Diskriminierung und Subjektivierung hatte ich angegeben, auf der Basis von Lebensgeschichten die „Spuren" von gesellschaftlichen Verhältnissen, in denen natio-ethno-kulturell codierte Differenz relevant gemacht wird, rekonstruieren zu wollen. Weiterhin hatte ich angegeben, etwas über die (bildungstheoretisch interessanten) Spielräume von Subjektpositionen für vermeintliche ‚Migrationsandere' erfahren sowie die empirische Bedeutung von rassismusrelevanten Anrufungen für Subjektpositionierungs- bzw. Subjektivierungsprozesse versuchsweise klären zu wollen. Die Favorisierung eines biographieforscherischen Zugangs für die empirische Bearbeitung dieses Er-

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

kenntnisinteresses soll nachfolgend etwas ausführlicher begründet werden, indem die Stärken und Schwächen dieses Zugangs beleuchtet und diskutiert werden.

Sozialwissenschaftliche Biographieforschung ist als qualitativer Forschungsansatz dem interpretativen Paradigma (vgl. Wilson 1973) verpflichtet und steht damit einem Verständnis nahe, bei dem die Interpretationsleistungen und Sinngebungsprozesse der handelnden Subjekte zum Ausgangspunkt der Analyse von sozialem Handeln werden. Im Anschluss an Alfred Schütz lässt sich die Aufgabe von Sozialwissenschaftlern daraufhin als diejenige charakterisieren, diese lebensweltlichen Konstruktionen ersten Grades – die der Akteure also – so zu rekonstruieren, dass der Sozialwissenschaftler auf ihnen seine Konstruktionen zweiten Grades – also Konstruktionen über die lebensweltlichen Konstruktionen der Akteure – begründet aufbauen kann (vgl. Schütz 1971: 7). Bezogen auf das hier angestrebte biographieforscherische Projekt wäre also zu fragen, mit Hilfe welcher Konstruktionen die untersuchten sozialen Akteure sich zu gesellschaftlichen (Dominanz-)Verhältnissen selbst ins Verhältnis setzen und in welcher Weise sie sich als in diese Verhältnisse eingeschrieben zeigen. Damit wird aber bereits darauf angespielt, inwieweit die eher handlungstheoretische Ausrichtung eine Besonderheit des biographieforscherischen Zugangs bedingt: Zum einen richtet dieser Zugang einen Blick auf die soziale Wirklichkeit *aus der deutenden*, also immer schon interpretierenden *Perspektive eines Einzelnen*. Insofern erlaubt er gerade Aussagen über diese Deutungs-, Interpretations- und Aneignungsprozesse zu treffen. Zum anderen akzentuiert der biographieforscherische Zugang dabei *die Aktivität der sozialen Akteure*, die damit nicht nur als aktiv an der Herstellung ihrer sozialen Wirklichkeit beteiligt erscheinen, sondern in ihrer Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Strukturen explizit als handlungsfähig entworfen werden. Wolfgang Fischer-Rosenthal und Gabriele Rosenthal bestimmen deshalb als doppelten Anspruch der sozialwissenschaftlichen Biographieforschung, sowohl die „soziale Wirklichkeit" als auch die „Erfahrungs- und Erlebniswelten" der sozialen Akteure rekonstruieren zu können (Rosenthal/Fischer-Rosenthal 1997: 411f., vgl. auch Rosenthal 2008). Grob vereinfacht ließe sich also sagen, sozialwissenschaftliche Biographieforschungsansätze fokussieren auf den sozialen Akteur als Einzelnen, wobei dessen deutende Welt- und Selbstauslegung und -aneignung interessiert und ihm bzw. ihr dabei ein hohes Maß an Handlungsfähigkeit im Umgang mit gesellschaftlichen Strukturen zugestanden wird.

Auch in der Erziehungswissenschaft hat sich die Biographieforschung mittlerweile als eigenständige Forschungsdisziplin etablieren können – sicher auch, weil dem erziehungswissenschaftlichen Interesse eine Konzentration auf das handelnde Individuum ebenso entgegen kommt wie die Betonung seiner bzw. ihrer Handlungsfähigkeit. Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive ist Biographieforschung besonders deshalb interessant, weil Biographien oder Lebensgeschichten auch direkt als Lern- oder Bildungsgeschichten gelesen werden können (vgl. Ma-

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

rotzki 2000: 175, Schulze 2006: 39). Biographien weisen – so jedenfalls eine verbreitete Ansicht – regelhaft Entwicklungsprozesse von Individuen aus, die im biographischen Format kommunizierbar und damit auch wissenschaftlich bearbeitbar werden.[1] Insbesondere in ihrer Spezialisierung als bildungstheoretisch orientierte Biographieforschung, die ihre Konzeption der systematischen Auseinandersetzung Winfried Marotzkis (vgl. Marotzki 1990: 82ff.) mit dem Biographieforschungsansatz der sog. „Kasseler Schule" um Fritz Schütze verdankt, bildet diese (angenommene) Nähe zwischen dem biographischen Format und Lern- bzw. Bildungsprozessen den Ausgangspunkt.[2] Der Ansatz der bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung zielt allerdings nicht nur darauf, Lern- und Bildungsprozesse in Lebensgeschichten zu untersuchen, sondern zeichnet sich zudem durch einen ausgearbeiteten Bildungsbegriff aus, der für solche Untersuchungen als „Analysefokus" dienen soll (vgl. Marotzki 1990: 124ff.). Die eingangs ausführlicher diskutierten Forschungsarbeiten von Rainer Kokemohr und Hans-Christoph Koller zu Bildungsforschung mit Migrationsbezug lassen sich ebenfalls diesem Ansatz der bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung zurechnen (vgl. Kokemohr/ Koller 1996: 90f., Koller 1999a, Kokemohr 2007).

Mit dieser Perspektive teilt meine Untersuchung grundsätzlich das bereits mehrfach markierte Interesse an Bildungsprozessen. Sie weicht jedoch von dieser Perspektive insofern ab, als sie – auf der Basis der in der theoretischen Rahmung entfalteten Überlegungen – die Konstitution zum Subjekt stärker *als gesellschaftlich*

1 So geht Theodor Schulze gar so weit, Biographien mit Lernprozessen in eins zu setzen, wenn er sagt: „Biographie ist ein sich selbst organisierender Lernprozess" (Schulze 2007: 39). Fritz Schütze hatte bereits darauf aufmerksam gemacht, dass biographische Stegreiferzählungen „psychische Zustands- und Identitätsveränderungen" (Schütze 1987: 119) dokumentieren könnten. Kritisch dazu äußert sich bspw. Armin Nassehi (1994), der vehement bezweifelt, „dass Biographien bzw. biographische Texte soziale Prozesse der Entwicklung und Wandlung biographischer Identitäten darstellen" (Nassehi 1994: 49), weil er davon ausgeht, dass Erzählungen die Handlungsformen, die sie thematisieren, gerade nicht abbilden könnten (vgl. Nassehi 1994: 57). Wir werden auf dieses Argument in der ausführlichen Diskussion um Schützes sog. „Homologiethese" zurückkommen.

2 Dabei konzentriert sich das bildungstheoretische Interesse vor allem auf solche lebensgeschichtlichen „übergreifenden Prozessabläufen", die Schütze in seiner Typologie als nonintentionale „Wandlungsprozesse" kennzeichnet (vgl. Schütze 1984: 92). Solche spontanen „Wandlungsprozesse" charakterisiert Schütze wie folgt: „Schließlich können die relevanten lebensgeschichtlichen Ereignisse wie im Falle von Handlungsschemata ihren *Ursprung in der ‚Innenwelt' des Biographieträgers* haben; ihre *Entfaltung* ist aber im Gegensatz zum Handlungsschemata *überraschend*, und der Biographieträger erfährt sie als systematische Veränderung seiner Erlebnis- und Handlungsmöglichkeiten" (ebd., Hervorh. NR).

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

und diskursiv geregelten Prozess betont, der als Ver-Anderung[3] in spezifischer Weise *diskriminierend wirksam* werden kann (vgl. Kap. Theoretische Grundlagen: 95ff., Zusammenführung: 213ff.). Das *Erkenntnisinteresse* dieser Untersuchung, die sich folglich eher im (größeren) Rahmen erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung situieren lässt, ist damit über das partikulare Interesse an Bildungsprozessen hinaus ausgeweitet. Es lässt sich angeben als Interesse an der *Rekonstruktion von Subjektkonstitutionsprozessen unter potentiell diskriminierenden Bedingungen in dekonstruktiver Absicht* und fokussiert dabei zunächst auf die zurichtenden, begrenzenden Aspekte, ohne jedoch die Aspekte von Handlungsfähigkeit auszuklammern. Ein biographieforscherischer Zugang bietet sich insofern an, als dieser explizit auf die „Rekonstruktion von Subjektivitätskonstitutionen" abzielt, wobei „Subjektivität" dabei allerdings vornehmlich als individuelles Sinn- und Deutungsgefüge betrachtet wird (vgl. Krüger/Marotzki 1996: 8) – was von meiner Perspektive abweicht. Zudem trägt die Biographieforschung dem prozessualen Charakter einer solchen Subjektkonstitution durch ihre prozessanalytische Betrachtungsweise Rechnung, die insbesondere im Prinzip der sequenziellen Auswertung auch ihre praktische Umsetzung findet (vgl. Bohnsack et al. 1998: 11). Die auf das ‚Wie' sozialer Prozesse in der lebensweltlichen Perspektive der handelnden Subjekte ausgerichtete *Forschungsfrage* lässt sich folglich zunächst so formulieren: *Wie beschreiben die Befragten sich selbst im Rahmen ihrer biographischen Erzählung und inwieweit lässt sich ein Einfluss von spezifischen rassismusrelevanten Anrufungen für die erzählten Subjektposition(ierung)en rekonstruieren?*

Diese Frage lässt sich weiter ausdifferenzieren und bezogen auf das Interesse an ‚migrationsanderen' Subjektpositionierungsmöglichkeiten in drei untersuchungsleitenden Fragen präzisieren (s. auch Seite 214f.):

- Wie konstruieren Subjekte erzählend ihre Selbst- und Weltsicht, insbesondere im Hinblick auf den Kontext Deutschland? Nehmen die Befragten in ihren biographischen Erzählungen Bezug auf eine natio-ethno-kulturell codierte

3 Diese Wortschöpfung lehnt sich an den englischen Terminus des *othering* (vgl. Spivak 1988, auch Hall 1999b) an, mit dem eben jener Vorgang des „Zum-Anderen-Machens" bezeichnet wird, durch den der imperiale Diskurs „die Anderen" bzw. im Sinne Spivaks das „im Machtdiskurs ausgeschlossene Andere" produziert. Im Sinne dieses Verständnisses kann man sagen, dass *othering* all jene Fragen tangiert, die im Zentrum meiner Arbeit stehen: Wie wird Fremdheit hergestellt? Wie werden Migrationsandere zu solchen? Wie werden Migrationsandere in ein hierarchisches System der Differenz eingeschrieben und in ihm positioniert? Gleichzeitig erscheint der Begriff in dieser Bestimmung auf die Passivität der Ge-Anderten hinauszulaufen, er ist aber gerade als kritischer Begriff konzipiert, der auf der Handlungsfähigkeit der Ge-Anderten insistiert (vgl. Reckwitz 2008: 98ff.).

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Ordnung der Differenz im deutschen Kontext und inwieweit zeigen sie sich selbst als darin eingeschrieben?

- Lassen sich in einer anrufungstheoretisch geleiteten Reflexion auf erzählte Zugehörigkeits- und Differenzerfahrungen wichtige Anrufungen und Identifizierungen als ‚natio-ethno-kulturell Andere' herausarbeiten und kann dabei ein Zusammenhang zwischen diesen Anrufungen und biographischen Diskriminierungserfahrungen rekonstruiert werden?
- In welcher Weise gehen die Befragten mit ihren jeweiligen Positionierungserfahrungen um? Lassen sich und wenn ja, welche (subversiven) Strategien im Umgang mit Zuschreibungen ‚natio-ethno-kultureller Andersheit' aus ihren Erzählungen herausarbeiten und welches bildungstheoretisches Potential kommt ihnen zu?

Eine solche Situierung innerhalb erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung nötigt allerdings dazu, zu zwei internen biographieforscherischen Fragen Stellung zu beziehen, nämlich zum Verhältnis von Erfahrung bzw. Erlebnis[4] und Erzählen im biographischen Format und zur Bedeutung der Erhebungssituation für das generierte biographische Format. Die Auseinandersetzung mit diesen internen Fragen der Biographieforschung mündet dann in ein Verständnis von Biographien als textförmigen Konstruktionen. Diese Situierung muss sich aber auch von zwei externen kritischen Fragen irritieren lassen, die erstens die Vernachlässigung gesellschaftlicher Strukturen in biographischer Forschung und zweitens biographische Formate als Exempel für moderne Geständnispraktiken problematisieren. Die Auseinandersetzung mit beiden externen Einwänden gegenüber der Biographieforschung führt dann zu einem Verständnis von Biographieerzählungen als produktiver diskursiver Praxis. Aufgrund der Entscheidung, mich im Rahmen meiner Untersuchung des relativ ausgearbeiteten Forschungsinstruments des narrativen Interviews zu bedienen, beziehen sich die Reflexionen der angegebenen Fragen direkt auf dieses biographische Format.[5]

4 Es ist dabei durchaus kritisch anzumerken, dass eine theoretisierende Unterscheidung zwischen Erlebnis und Erfahrung kaum vorgenommen wird, die bspw. mit Benjamin beschrieben werden kann als eine zwischen dem unmittelbaren, inkohärenten und nichtverbalisierbaren Erlebnis und einer reflexiven Bezugnahme des Subjekts auf sich selbst, die traditional und im narrativen Modus erfolgt und als Erfahrung zu begreifen ist (vgl. Benjamin 1991). Erfahrung und Erlebnis werden im Kontext biographischer Forschung oft miteinander gleichgesetzt, auch wenn die einzelnen Autoren meist nur auf einen der zwei Begriffe Bezug nehmen.

5 Inwieweit das nachfolgend Gesagte beispielsweise auch auf literarische Selbstdarstellungen oder aufgeschriebene Autobiographien zutrifft, müsste sicherlich gesondert diskutiert

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Biographien als textförmige Konstruktionen

Biographische Forschung ist, wie andere interpretative Sozialforschung auch, vor allem als Arbeit mit Texten zu charakterisieren, die sich bemüht – wie Uwe Flick formuliert – „soziale Realitäten durch Texte zu verstehen" (Flick 1999: 43). Dabei liegen ihr nicht nur Texte zugrunde, sondern sie produziert selbst wiederum textförmige Ergebnisse. Dass – insbesondere die deutschsprachige – Biographieforschung sich zunehmend nicht nur auf Texte im engeren Sinne stützt, wie z.B. schriftliche Autobiographien, Tagebuchaufzeichnungen oder Briefe, sondern mündliche Erzählungen und ihre „Übertragung" in Transkripte einen großen Stellenwert erhalten haben, verdankt sich sicherlich Fritz Schützes ausgearbeiteter Erzähltheorie und seiner Entwicklung des Forschungsinstruments „narratives Interview" (vgl. exemplarisch Schütze 1983, Schütze 1987). Für diese Arbeit waren die Ausarbeitungen Schützes zur Erhebungs- und Auswertungsmethodik narrativer Interviews ebenfalls wichtig, dennoch werden in der nachfolgenden methodologischen Diskussion zentrale Grundannahmen Schützes in Zweifel gezogen. Es gilt zu verdeutlichen, warum und mit welchen Konsequenzen in dieser Arbeit das ‚vergangene reale Leben', auf das biographisches Erzählen zu referieren scheint, gerade als nicht zugänglich betrachtet wird. Auch soll in der vorgeschlagenen Perspektive das biographische Erzählen stärker als performativer Akt verstanden und hervorgehoben werden.

Schützes erzähltheoretische Grundannahmen in der Kritik

Grundlegend für Schützes narrationstheoretische Überlegungen ist die Annahme, mündliche Stegreiferzählungen stellten einen besonders geeigneten Zugang zu den „eigenerlebten Erfahrungen" von sog. „Biographieträgern" dar (Schütze 1983: 284). Diese Annahme geht zum einen auf die These zurück, wonach „Erzählungen eigenerlebter Erfahrung … diejenigen vom soziologisch interessierenden faktischen Handeln und Erleiden abgehobenen sprachlichen Texte [sind], die diesem *am nächsten kommen*" (Schütze 1987: 14, Hervorh. NR). Zum anderen findet darin ein Aspekt aus dem Konzept zu den „Zugzwängen des Erzählens" (vgl. Kallmeyer/Schütze 1977) seinen Ausdruck, wo die Autoren den Detaillierungszwang folgendermaßen charakterisiert hatten: „Die Rekapitulation eigenerlebter Erfahrungen in mündlichen Stegreiferzählungen bewirkt, dass sich der Erzähler in der Erzeugung und der Reihenfolge seiner narrativen Sätze *an den tatsächlich erfahrenen Ereignissen* und ihrer Reihenfolge *ausrichtet*" (Kallmeyer/Schütze 1977: 189f., Hervorh. NR). Die damit zweifach in unterschiedlicher Weise postulierte Nähe zwischen Erzählung und (‚tatsächlicher') Erfahrung im Erzählen erlaube deshalb über Stegreiferzählungen den sozialwissenschaftlich aussichtsreichsten Zugriff auf die Erfahrun-

werden. Diese Diskussion wird aber aufgrund ihrer geringen Relevanz für die hier dargestellte Untersuchung vernachlässigt.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

gen des „Biographieträgers“ zu erhalten. Diese Annahme spitzt Schütze an anderer Stelle zu der Formulierung zu, der in der Stegreiferzählung dargestellte „Erzählstrom“ entspreche dem „Strom der ehemaligen Erfahrungen“ bzw. sei ihm „analog“ (Schütze 1984: 78).

Diese These – erstmals von Heinz Bude (1985) als „Homologiethese“ kritisiert – bewegt die methodologische Diskussion bis heute. Auch wenn Schütze selbst – in seiner differenzierten Sprache – eine solch einfache Gleichsetzung von Erfahrung und Erzählung gerade nicht nahe legt, sondern eher ihre Strukturanalogie ausweist, mündet diese Annahme von der Nähe zwischen Erzählen und Erfahrung forschungspraktisch doch in einer Bevorzugung der narrativen Passagen in Interviewtranskripten gegenüber beschreibenden oder eigentheoretischen. Gabriele Rosenthal schließt sich diesen Prämissen Schützes unmittelbar an (vgl. Rosenthal 2008: 51) und kennzeichnet es sogar als Stärke des schützeschen Denkens, dass er auf die „Korrespondenz der Erzählstrukturen mit den Erlebensstrukturen“ (Rosenthal/ Fischer-Rosenthal 1997: 411) aufmerksam gemacht habe. Allerdings legt sie ihrerseits – und hier folgt sie Schütze nicht mehr – eigenständige, gestalttheoretisch inspirierte Überlegungen zum Verhältnis von Erleben, Erinnern und Erzählen vor, die gleichfalls der oft aktualisierten Kritik, Schütze vernachlässige den Konstruktionscharakter von biographischen Erzählungen, Rechnung trägt (vgl. Rosenthal 1995: 27ff.).

Dabei relativiert Rosenthal auch eine andere erzähltheoretische Grundannahme Schützes, (die ich als „Authenzitätsthese“ bezeichnen würde), die besagt, dass es eine erzählimmanente Generativität des Erzählvorganges gebe, die sich gerade nicht aus einem konkreten Intersubjektivitätsbezug, wie der Interviewsituation, ableiten ließe (vgl. Schütze 1984: 80). Demgegenüber akzentuiert Rosenthal deutlich, dass aus ihrer Sicht die Gegenwartsperspektive und auch die Interaktionssituation des Interviews selbst eine entscheidende Rolle für das spielt, was Schütze lediglich „Erfahrungsrekapitulation“ (Schütze 1984: 80) nennt. Anders als Schütze gibt sie das Verhältnis von Erlebtem, Erinnertem und Erzähltem als ein dialektisches Verhältnis zu verstehen, in dem eine Wechselwirkung zwischen den Elementen besteht, die sich in immer neuen Konstellationen zusammenfügen.

Sie präzisiert diese Vorstellung mit Verweis auf Husserls Begriffe der Noesis und Noema, wobei ersteres den Akt der (bewussten) Zuwendung zu etwas meint und letzteres die besondere Perspektive, in der sich ein Gegenstand dem Bewusstsein darbietet. Sie versucht damit ihre Position zu verdeutlichen, die im Wesentlichen darauf hinausläuft, dass sowohl die Auswahl dessen, was erinnert wird, als auch die Art, in der es erinnert wird (also der thematische Rahmen des Erinnerten) aus der Gegenwartsperspektive (unterschiedlich) konstruiert wird bzw. werden

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

kann.[6] Sie gibt allerdings auch zu bedenken, dass „diese Konstruktion der Vergangenheit aus der Gegenwart … jedoch nicht als eine jeweils von der erlebten Vergangenheit losgelöste Konstruktion zu verstehen“ (Rosenthal 2008: 167) sei. Sie weist damit also eine radikal konstruktivistische Perspektive auf Biographien zurück, die lebensgeschichtliche Erzählungen lediglich als aktuelle Konstruktionsleistung lesen, betont aber gleichzeitig, dass der unmittelbare Zugriff auf das Erlebte selbst schon allein deswegen unmöglich sei, weil es unabhängig von der Art seiner Darbietung eben nicht zugänglich sei. Damit geben biographische Erzählungen in ihrer Perspektive sowohl Einblick in die Gegenwartsperspektive der Erzählenden als auch Einblicke hinsichtlich deren damaligem Erleben.

Stärker als Gabriele Rosenthal betonen Rainer Kokemohr und Hans-Christoph Koller noch diese „(Re-)Konstruktion einer Lebensgeschichte aus der jeweils aktuellen Perspektive des Erzählers“ (Kokemohr/Koller 1996: 93) heraus. Aus dieser Einsicht leiten sie ab, stärker den konkreten Prozess der Konstruktion einer Lebensgeschichte im biographischen Erzählen rekonstruieren zu wollen, als das dargestellte Lebensgeschehen. Ihre Kritik richtet sich deshalb nicht allein auf die Grundannahme der „Homologiethese“ Schützes, der besonderen Nähe zwischen den Strukturen der „Erfahrungsaufschichtung“ (Schütze 1984: 80) und den Strukturen ihrer narrativen Wiedergabe. Vielmehr hinterfragen sie auch Schützes allgemeine Annahme von der Existenz „kognitiver Figuren“ (ebd.) des Stegreiferzählens, mit deren Hilfe Schütze zu verdeutlichen sucht, dass die Ordnungsstrukturen oder Figuren der narrativen Darstellung von Erzählinhalten gleichzusetzen seien mit den sie hervorbringenden kognitiven Operationen, die er als kognitive Ordnungsprinzipien begreift (vgl. Schütze 1984: 83). Diese – ich würde sagen anthropologisierende – Tendenz Schützes weisen Kokemohr und Koller zurück und ersetzen das Konzept der kognitiven Figuren durch das Konzept rhetorischer Figuren, insbesondere im Rückgriff auf Ricoeur und White (vgl. Kokemohr/Koller 1996: 96f., ausführlicher Koller 1999a: 176ff., auch Koller 1993).

Der Verweis auf die rhetorische Figuralität des Erzählens macht nicht nur den Aspekt der aktuellen „Sinnstiftung“ (Koller 1999a: 176) im Erzählprozess stark, er verweist auch auf eine Strukturierung des Erzählten, die als sprachliche und somit auch kulturell vermittelte zu verstehen ist (vgl. Kokemohr/Koller 1996: 95). Aus den Überlegungen Ricoeurs zur Möglichkeit der Repräsentation historischer Ereignisse werde dabei deutlich, dass sich das Vergangene lediglich und einzig mit Hilfe rhetorischer Figuren repräsentieren lasse, was eine Identität zwischen Repräsentiertem und Repräsentation ausschließt. Die Beziehung zwischen beiden ist eine ver-

6 Ein ähnliches Verständnis der geleisteten biographischen Arbeit durch die Erzählenden findet sich auch bei Peter Alheit (2002), der betont, die (jeweilige) Lebensgeschichte greife (selektiv) auf einen biographischen Wissensvorrat zurück, der Überarbeitungen oder auch Neuzusammensetzungen von Lebensgeschichten ermögliche (vgl. ebd.).

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

weisende, rhetorische (vgl. Koller 1999a: 179f.). Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen steht für die biographieforscherische Analyse die rhetorische Figuralität des Erzählten selbst stärker im Vordergrund, also bspw. die Suche nach der Verwendung von Metaphern, Metonymien, Synekdochen oder Ironie. Allerdings ist das Verständnis von rhetorischer Figuralität nicht allein auf diese sprachlichen (Wort- oder Satz-)Figuren im engeren Sinne beschränkt, sondern erstreckt sich ebenfalls auf umfassendere Erzählfiguren oder -muster, die z.B. im Anschluss an White (1991) als „archetypische Erzählformen" wie Tragödie, Komödie, Romanze und Satire konkretisiert werden können (White 1991: 22). Weil sie der Gesamtanlage des Erzählten und den rhetorischen Figuren im Einzelnen mehr Beachtung zollen, sprechen diese Überlegungen auch gegen eine forschungspraktische Privilegierung von narrativen Passagen gegenüber beschreibenden oder eigentheoretischen (vgl. Koller 1999a: 182ff.). Kokemohr und Koller stehen damit der Idee, durch das Erzählen einen Zugriff auf das ‚tatsächlich Geschehene' zu erhalten, grundsätzlich skeptisch gegenüber und akzentuieren eher die aktuelle, kulturell vermittelte Konstruktionsleistung im Erzählprozess.

Ähnlich, wenn auch mit einer anderen Schwerpunktsetzung, argumentiert auch der US-amerikanische Soziologe Norman Denzin. Auch Denzin setzt seine Kritik an der sog. „Homologiethese" Schützes an, wenn er zu bedenken gibt, es gebe eine deutliche Differenz zwischen Erfahrungen und narrativen Texten über sie: „Narrative texts are interpreted as documentary evidence of real life experiences. … But they are not those experiences" (Denzin 1989: 58). Die schützesche Lesart biographischer Dokumente erkenne zwar theoretisch an, dass es sich bei diesen um Produkte eines interaktiven Prozesses handele, sie wirke aber trotzdem klar objektivierend (vgl. Denzin 1989: 57f.): Nicht nur werden menschliche Erfahrungen als Daten behandelt und insofern verobjektiviert, sondern gerade der Versuch, gleichsam objektive Strukturen aus diesen Daten herauszuarbeiten – bei Schütze z.B. als „Prozessstrukturen des Lebenslaufes" (Schütze 1983: 283f., Schütze 1984: 93ff.) gefasst – führe zu einer Schwächung und Geringschätzung der subjektiv zugewiesenen Bedeutungen in diesen erzählten Lebensgeschichten. Eine dekonstruktive Perspektive müsste diese Forschung also vor allem daraufhin befragen, wie sie die Geschichten von Subjekten in Daten verwandle.

In dieser kritischen Auseinandersetzung deutet sich bereits Denzins eigene, stärker (de-)konstruktivistische Position an: Biographische Methoden sind für Denzin solche, „by which the ‚real' appearances of ‚real' people are *created*" (Denzin 1989: 17, Hervorh. NR), wobei er diesen Konstruktionsvorgang als einen versteht, der maßgeblich durch die Konventionen westlicher Literatur orientiert wird (vgl. ebd.). Wenn Denzin die Konstruktion von Lebensgeschichten als Geschichten (stories) und damit als „fictions" (Denzin 1989: 23, 77) hervorhebt, dann um mindestens auf zweierlei zu verweisen: Zum einen, dass diese – durch die biographische Methode generierten – Geschichten immer nur eine bestimmte Version der poten-

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

tiell zu erzählenden Vielfalt von Geschichten über ein Leben seien (vgl. Denzin 1989: 72). Zum anderen um die Bedeutung des kulturellen Kontextes zu betonen, der das Erzählen und Verstehen von Geschichten erst möglich mache (vgl. Denzin 1989: 73). Ähnlich wie Koller und Kokemohr hebt also auch Denzin hervor, biographische Forschung müsse einsehen, dass sie lediglich Zugang zu den sprachlichen ge- und überformten (Re-)Präsentationen von Erfahrungen erhalten könne (vgl. Denzin 1989: 69). Auch er stärkt damit den Stellenwert der subjektiven Zuweisung von Bedeutungen – der „Sinngebung" – im Erzählen. Gleichzeitig akzentuiert er stärker, die ebenfalls bei Kokemohr und Koller ausgewiesene Kritik gegenüber Schütze noch um den deutlicheren Hinweis auf den kulturellen und historischen Kontext, „[that] provide the languages, emotions, ideologies, take-for-granted understandings, and shared experiences from which the story flows" (Denzin 1989: 74).[7] Die konstruierten Geschichten über ein Leben müssten folglich immer auch vor dem Hintergrund dieses Kontextes interpretiert werden und folglich dessen Rekonstruktion mit einbeziehen.

Diese Zusammenschau verschiedener Kritiken und Erweiterungen von Schützes narrationstheoretischen Annahmen und ihren forschungspraktischen Konsequenzen hat verdeutlicht, warum den Gegenstand der Biographieforschung nicht – wie es bei Schütze heißt – „eigenerlebte Erfahrungen" selbst bilden können, sondern vielmehr die notwendig *retrospektive (Re-)Präsentation solcher Erfahrungen im Erzählvorgang*. Gabriele Rosenthal hatte uns daran erinnert, dass die dabei erfolgende Konstruktion einer individuellen Lebensgeschichte selektiv auf bestimmte Erfahrungen Bezug nimmt und deren Auswahl und Einordnung innerhalb der Darstellung Aufschluss geben über aktuelle (biographische) Perspektiven des bzw. der Erzählenden. Rainer Kokemohr und Hans-Christoph Koller hatten darauf hingewiesen, dass das Konstrukt der Lebensgeschichte eine sprachliche, also kulturell vermittelte Strukturalität aufweise, die sie konkret anhand rhetorischer Figuren zu rekonstruieren suchen. Und Norman Denzin verdanken wir den Hinweis, die Konstruktion der Lebensgeschichte sei ihrem intersubjektiven Entstehungszusammenhang verpflichtet und erfordere eine analytische Einbeziehung ihres kulturell-historischen Entste-

7 Denzin verdeutlicht dies beispielhaft an der erzählten Lebensgeschichte eines Menschen, „Bill", der Mitglied in der örtlichen Gruppe von anonymen Alkoholikern ist: Die in diesem Zusammenhang erarbeitete kulturelle Praxis des Selbstbekenntnisses im Selbsthilfekontext prägt den Modus, das Erzählmuster seiner Selbstdarstellung – auch wenn er sich außerhalb des Kontextes einer Gruppe von anonymen Alkoholikern bewegt (vgl. Denzin 1989: 69ff., 73). Gleichzeitig müsste die etablierte Sprachpraxis innerhalb einer Gruppe anonymer Alkoholiker in dem weiteren Kontext ihrer Situierung, z.B. einer provinziellen Gemeinde in den USA, betrachtet werden, usw. Das kulturell vermittelte solchen Sprechens und Verstanden-Werdens ist gerade in den „Selbstverständlichkeiten" und Verstehens-Gewohnheiten zu entschlüsseln, auf die dieses Sprechen Bezug nimmt.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

hungskontextes. Auch hatte Denzin – ähnlich wie Rosenthal, aber deutlich umfassender – betont, die aktuelle lebensgeschichtliche Konstruktion sei *eine* unter vielen Möglichkeiten über das zur Frage stehende Leben zu erzählen. Alle diese Hinweise verdichten sich zu der Annahme, dass im Rahmen der Biographieforschung – insbesondere mit der Methodik des narrativen Interviews – und in der konkreten Interviewsituation (interaktive) Konstruktionen von Lebensgeschichten hervorgebracht werden, die dann den Gegenstand der auf sie bezogenen Forschung bilden. Vor dem Hintergrund dieser Annahme möchte ich deshalb – im Anschluss an Sabine Reh (2003) – von der „Performativität der Biographieforschung" sprechen, was vor allem verdeutlichen soll, dass der biographieforscherische Zugriff auf Texte, die als biographische Texte gelesen und aus biographischen Interviews generiert werden, solche Biographien erst mit hervorbringt, die den Gegenstand biographischer Forschung bilden.

Zur Performativität der Biographieforschung und ihren Konsequenzen

Die bisherigen Ausführungen sollten verständlich machen, warum ich die Biographieforschung selbst als (mit-)verantwortlich für die Hervorbringung ihres Gegenstandes betrachte, nämlich einer aus Anlass der Forschung konstruierten lebensgeschichtlichen Erzählung, die später in einen schriftlichen Text überführt wird. Wenn man den Gegenstand biographischer Forschung folglich als Konstruktion einer Lebensgeschichte betrachtet, dann geht damit für mich vor allem die Zurückweisung der objektivierenden oder auch anthropologisierenden Tendenzen von Schützes Erzähltheorie Hand in Hand:

Nicht allgemeine „kognitive Ordnungsprinzipien" (Schütze 1984: 83) strukturieren die Erzählungen in der hier vorgeschlagenen Perspektive, sondern ihre Struktur ist einer sprachlichen Figuralität geschuldet, die sich auch als Ausdruck von kulturell-historisch spezifischen (westlichen) Konventionen des (literarisch inspirierten) Aufschreibens und Erzählens von Geschichten lesen lassen muss. Ich möchte deshalb vorschlagen, die Figuralität der Darstellung ernst zu nehmen und zum Gegenstand der Interpretation zu machen, mich dabei aber nicht auf rhetorische Figuren im engeren Sinne beschränken.

Auch Aussagen über den „Biographieträger" (Schütze 1983: 284) treffen zu wollen, erweist sich angesichts eines Verständnisses von der Konstruktion einer Lebensgeschichte im Erzählvorgang als wenig sinnvoll. Schließlich impliziert eine solche Rede, die Interpretation der lebensgeschichtlichen Erzählung ließe Rückschlüsse auf ein – gleichsam dahinter stehendes und die Authenzität des Gesagten verbürgendes – konkretes, empirisches Subjekt zu. Selbstverständlich beruft sich die Konstruktion der Lebensgeschichte – wie Rosenthal verdeutlichte – auf erlebte Erfahrungen eines einzelnen Menschen. Gleichzeitig verweist die Rede von der Lebensgeschichte als „fiction" aber darauf, dass weder diese Erfahrungen noch das

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Subjekt als solche, sondern lediglich vermittelt über die (re-)präsentierte Lebensgeschichte wissenschaftlich zu erfassen sind. Ich möchte mich deshalb auf ein Sprechen beschränken, das die am bzw. im Text auftretenden Instanzen Erzähler und Hauptfigur (Protagonist) unterscheidet und lediglich über sie Aussagen trifft. Dem Erzähler im lebensgeschichtlichen Text kommt eine moderierende Rolle zu, er führt in Handlungszusammenhänge ein und tritt damit in gewisser Weise als Konstrukteur der (re-)präsentierten Lebensgeschichte auf. Die Hauptfigur erscheint demgegenüber als handelnd in der Erzählung und bildet das Protagonisten-Ich dieses Textes.[8]

Ebenso fragwürdig erscheint mir die relativ undifferenzierte Bezugnahme auf „die Lebensgeschichte des Biographieträgers" (Schütze 1983: 284), die nahe legt, Forschende können sich direkt auf die im Rahmen des narrativen Interviews entfaltete Lebensgeschichte beziehen. Eine solche Perspektive vernachlässigt – den forschungspraktisch durchaus folgenreichen – Umstand, dass sich die Aussagen der Forschenden lediglich auf eine sprachliche (Re-)Präsentation der Lebensgeschichte beziehen, die überhaupt nur in Form eines Textes bearbeitbar und zugänglich ist. Hier wird deutlich, dass bei Schütze die Transkription, also die Aufbereitung des Interviews in einer textanalytisch bearbeitbaren Datenform (vgl. Schütze 1987: 16), als möglichst genaue *Übertragung* verstanden wird. Demgegenüber möchte ich vorschlagen, sie bereits als *ersten Interpretationsschritt* zu verstehen, der nicht nur die Lebensgeschichte – wie Denzin anmerkte – verobjektiviert, sondern auch notwendig selektiv codiert und lebensgeschichtliche Erzählungen als letztlich textförmige Konstruktionen zugänglich macht.

Auch die Vorstellung, eine solche lebensgeschichtliche Erzählung sei einmalig und an die Identität des Erzählenden unmittelbar gebunden, also „seine Geschichte" (Schütze 1987: 49, Hervorh. i.O.), was mit großen Ansprüchen an deren Authenzität verknüpft ist, erscheint angesichts der bisherigen Überlegungen überzogen.[9] Es

8 Von dem gleichsam hinter dem konkreten Text stehenden ‚realen Subjekt' spreche ich demgegenüber lediglich als von „dem Interviewten", über den auf der Basis des Interviewtextes aber keine interpretativen Aussagen gemacht werden sollen, weil dies aus meiner Sicht den performativen und produktiven Charakter des forschenden Text-Interpretations-Geschäftes verdecken würde.

9 Ilse Südmersen bringt diesen bei Schütze angelegten Anspruch der Einmaligkeit gegenüber narrativen biographischen Interviews auf den Punkt, wenn sie deren doppelte Erstmaligkeit empfiehlt: „Zu bemerken wäre außerdem noch, dass solche Ereignisse, die – zumindest unter dem interessierenden Gesamtthemenkomplex – *zum ersten Mal erzählt werden*, die größtmögliche Gewähr für die Schilderung von tatsächlich zugrundeliegender Handlung bieten. Sind Ereignisse bereits mehrfach retrospektiv aufgearbeitet, also erzählt, verändert sich der Stellenwert. Sie werden z.B. zu Anekdoten, die in einem anderen Bewertungsrahmen zu sehen sind. Ferner ist wichtig, dass die Erzählenden den Intervie-

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access - (cc) BY-NC

ist – insbesondere im Rückgriff auf Denzin – wenig plausibel, eine lebensgeschichtliche Erzählung, die anlässlich eines spezifischen Forschungsinteresses initiiert wurde, als ‚die' Biographie ihres Erzählers zu verstehen. Ich möchte demgegenüber vorschlagen, sie deutlich als situationsspezifische Konstruktionsleistung zu verstehen, die deshalb eine Reflexion auf den interaktiven Kontext ihrer konkreten Produktion – in der Interviewsituation – ebenso erfordert, wie eine Reflexion auf ihren historisch-kulturellen Rahmen.[10]

Zusammengenommen finden diese Überlegungen ihren Ausdruck in der methodologisch begründeten Setzung, den *lebensgeschichtlichen Text*, der die Grundlage für die darauf aufbauenden wissenschaftlichen Interpretationen (bzw. Konstruktionen) bildet, als *Inszenierung* zu verstehen. Von der konstruierten und (re-) präsentierten Lebensgeschichte als Inszenierung zu sprechen, hilft aus meiner Sicht ihrer doppelten Performativität (sprachlich und analytisch) Rechnung zu tragen: Einerseits weil damit verdeutlicht wird, dass sie als Inszenierung nur aufgrund eines spezifischen situativen Anlasses entworfen, erzählt und verschriftlicht wurde sowie als eine spezifische Perspektive auf das erzählbare Leben zu einem bestimmten Zeitpunkt gelesen werden muss (Performativität der Biographieforschung). Andererseits weil darin sichtbar wird, dass die Darstellung in ihrer sprachlichen Figuralität selbst eine (soziale) Handlung vollzieht, in der gleichsam Akteure, Handlungen, Beschreibungen, Evaluationen usw. zueinander in ein spezifisches Verhältnis gestellt und als – nicht notwendig kohärenter – Gesamtzusammenhang konstruiert werden (Performativität des lebensgeschichtlichen Erzählens).

Bevor diese Überlegungen im Hinblick auf das konkrete interpretative Vorgehen dieser Untersuchung weiter präzisiert werden können, gilt es sie im Rückgriff auf zwei externe kritische Anfragen gegenüber der Biographieforschung weiter zu schärfen. Die nachfolgende Auseinandersetzung mit dem Vorwurf der Vernachlässigung gesellschaftlicher Strukturen in biographischer Forschung, wie auch mit dem

---

wern diese Geschichte *erstmalig* erzählen, also ein Informationsgefälle vorliegt. Es fehlt sonst die Veranlassung zum Erzählen, vielmehr wird auf bereits vorhandenes Wissen rekurriert" (Südmersen 1983: 296, Hervorh. NR). Beide Hinweise sind durchaus wichtig, aber ihre Verabsolutierung scheint mir unangemessen.

10 Wobei Schützes eigene Forschungsarbeiten sich einem solchen Einbezug des historisch-kulturellen Rahmens durchaus verpflichtet fühlen, auch wenn sie ihn nicht ausdrücklich fokussieren. Er sagt: „Stegreiferzählmaterialien bringen die konkreten Ereignisverwicklungen singulärer Identitäten (ob individueller oder kollektiver) in ihrer situationellen, historischen und biographischen Besonderheit zum Ausdruck" (Schütze 1987: 41). Für Schütze ist es eher eine Frage des sozialwissenschaftlichen Erkenntnisinteresses, ob dabei eher „die Herausarbeitung elementarer Prozessstrukturen des Lebenslaufs", „ein spezieller sozialer Prozess in seinen Auswirkungen auf den Lebenslauf" oder „eine biographische Beratung mit dem Betroffenen" (Schütze 1983: 292f.) im Zentrum stehen.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Vorwurf, sie fungiere als Geständnistechnologie, lassen sich dabei auch als – wenn auch sehr allgemein angelegte – Reflexionen hinsichtlich des historisch-kulturellen Rahmens lebensgeschichtlicher Erzählungen lesen. Wie bereits angekündigt, legen sie nahe, lebensgeschichtliches Erzählen als produktive diskursive Praxis zu begreifen.

Biographisches Erzählen als produktive diskursive Praxis

Angesichts des vorgestellten theoretischen Rahmens der Untersuchung, der sich maßgeblich aus diskurstheoretischen Überlegungen speiste, eröffnet sich zwischen dieser theoretischen Rahmung und der gewählten empirischen Bearbeitungsmethode der Biographieforschung ein gewisses Spannungsverhältnis. Während die Biographieforschung eher handlungstheoretischen Prämissen folgt und versucht, die individuellen Zugänge zur sozialen Wirklichkeit aus der deutenden Perspektive von Einzelnen nachzuvollziehen, weisen die diskurstheoretischen Ansätze gerade auf die gesellschaftliche Vermitteltheit solcher Deutungsaktivitäten hin. So neigen die einen eher einer Betrachtung von Handlungen und Individuen zu, die anderen verweisen stärker auf deren strukturelle oder gesellschaftliche Rahmungen. In diesem Spannungsverhältnis zwischen individuen- und gesellschaftsbezogener Betrachtungsweise entwirft sich die Biographieforschung selbst und ihren Gegenstand Biographie allerdings gern als „Vermittler“ (vgl. exemplarisch: Fischer/Kohli 1987). Für eher gesellschaftstheoretisch orientierte externe Kritiker, die sich ihrerseits ebenfalls um eine Vermittlung zwischen Struktur und Handlung bemühen, erscheint biographische Forschung aber ebenso gern als zu handlungs- und individuenzentriert. Anhand einiger Überlegungen von Bourdieu und Foucault soll exemplarisch diese Schwierigkeit – wenn man so will, des Unterschiedes zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung biographischer Forschung – und die daraus abgeleiteten Herausforderungen für diese diskutiert werden. Der zentrale Unterschied ist dabei, dass Bourdieu sich direkt kritisch auf Biographieforschung mit dem Vorwurf der Erzeugung einer biographischen Illusion bezogen hat (vgl. Bourdieu 1990), während sich Foucaults Kritik meines Wissens lediglich allgemein auf die Humanwissenschaften bezog (vgl. Foucault 1994a, Foucault 1994b, Foucault 1986). Dennoch lässt sich ihre Kritik aus meiner Sicht sinnvoll in der Herausforderung für biographische Forschung verschränken, sich über ihr Subjektverständnis Rechenschaft abzulegen – wobei sich aus dieser Herausforderung je unterschiedliche Forderungen ableiten lassen.

Biographisches Erzählen zwischen Illusions- und Geständnisproduktion

Bourdieus Kritik, die sich in seinem Artikel „Die biographische Illusion“ (1990) pointiert artikuliert findet, kulminiert in der These, dass biographische Forschung für eine angemessene Betrachtung ihres Gegenstandes den „Umweg“ (Bourdieu

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

1990: 81) über die „Konstruktion des [sozialen] Raumes“ (ebd.) nehmen müsse.[11] Diese These geht auf seine Forderung zurück, das Verständnis eines biographischen Lebensweges setze voraus, die „objektiven Bedingungen“ zu rekonstruieren, „die den betreffenden Akteur … vereinigt haben mit der Gesamtheit der anderen Akteure, die im selben Feld engagiert sind und die demselben Möglichkeitsraum gegenüberstehen“ (ebd.). Schließlich geht Bourdieu davon aus, die „praktische Identität“ (Bourdieu 1990: 77), der Habitus, konstituiere sich in Auseinandersetzung mit und als praktische Antwort auf die Bedingungen der Felder, in denen der jeweilige Akteur gleichsam mitspielt (vgl. auch Bourdieu 1997b, Bourdieu et al. 1996).

Die Rekonstruktion der Feldbedingungen und der Positionierungen von Akteuren im sozialen Raum stelle deshalb eine notwendige Voraussetzung dar, die lebensgeschichtlich dokumentierten Bewegungen sozialer Akteure zwischen den Feldern und ihren spezifischen Anforderungen überhaupt lesen zu können. Ohne diese Rekonstruktion – so Bourdieus Metapher – würde biographische Forschung gewissermaßen versuchen, eine Reise oder eine Metrostrecke zu entziffern, ohne auf eine Vorstellung von den „objektiven Bedingungen“ des Landes oder des Streckennetzes zurückzugreifen, in dem sie sich bewegt (vgl. Bourdieu 1990: 80f.). Deutlicher kann man die gesellschaftstheoretische Beschränktheit der Perspektive, die Bourdieu biographischer Forschung damit attestiert, kaum formulieren. Aus dieser Kritik lässt sich ableiten, dass biographische Forschung in der *Gefahr steht, die notwendig beschränkten Perspektiven des erzählenden sozialen Akteurs auf die objektiven Bedingungen seines Lebens zu wiederholen*.

Bourdieus Forderung, biographische Forschung um den notwendigen Umweg einer (Re-)Konstruktion des sozialen Raumes zu erweitern, wird dabei argumentativ vorbereitet durch eine Kritik an der Subjektvorstellung, die biographischer Forschung unterlegt sei. So kritisiert Bourdieu, eine biographische Erzählung sei notwendig an dem Ziel ausgerichtet, Sinn zu machen und „Kohärenz und Konsistenz darzustellen“ (Bourdieu 1990: 76). Für Bourdieu verweist der Versuch, eine Lebensgeschichte zu produzieren bzw. „das Leben als eine Geschichte zu behandeln“ (ebd.), aber gerade darauf, dass der biographische Erzähler ebenso wie der Biographieforscher einer „rhetorischen Illusion“ (ebd.) anhängen bzw. sich ihr unterwerfen, die er als „triviale Vorstellung der Existenz“ (ebd.) charakterisiert: Existenzphi-

11 Ursula Apitzsch wirft Bourdieu allerdings vor, er habe seine kritischen Anmerkungen gegenüber der Biographieforschung durch seine Arbeit an „Das Elend der Welt“ (Bourdieu et al. 1997) – die maßgeblich auf biographischen Interviews fußt – bereits forschungspraktisch und forschungslogisch selbst widerlegt (vgl. Apitzsch et al. 2006: 38). Aus meiner Sicht erübrigt sich dadurch aber gerade nicht eine Auseinandersetzung mit seinen kritischen Argumenten, die ich als gewinnbringend einschätze. Eher konkretisiert Bourdieu in „Das Elend der Welt“ forschungspraktisch gerade, wie eine gesellschaftstheoretisch informierte Biographieforschung aussehen kann.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

losophie, literarische Tradition[12] und bürgerliche Gesellschaft legten nicht nur nahe, das Subjekt als mit sich selbst – durch die Zeit – identisches zu verstehen, als kohärentes Ich. Die soziale Welt erzwinge diese „Totalisierung und Vereinheitlichung des Ich" (Bourdieu 1990: 77) geradezu, indem sie Ernennungen institutionalisiere und den Eigennamen zum Fixpunkt oder Ausweis mache für weit reichende soziale Klassifikationen (anhand von Kategorien wie Nationalität, Geschlecht, Alter), die praktisch unterschiedliche Zugänge, Ressourcen und Rechte zu und in Feldern des sozialen Raumes regelten.

Die bourdieusche Forderung biographische Forschung möge der (Re-) „Konstruktion des sozialen Raumes" und dessen „objektiven Bedingungen" Rechnung tragen, ist damit nicht allein eine Forderung nach einer – gesellschaftstheoretisch informierten – umfassenderen (Biographie-)Forschung, sondern auch eine umfassendere Forderung danach, sich als wissenschaftliche Forschung kritisch gegenüber der *sozialen Illusion Biographie*, als Erzählung eines kohärenten Selbst, zu stellen.[13] Es geht Bourdieu dabei auch um den Hinweis, dass die Individualität, an der Biographieforschung ihren Ausgangspunkt nimmt, eine sozial konstruierte sei, die den dauernden Wandel und die Pluralität der sozialen Welten wie der Akteure in ihnen gerade verdecke (vgl. Bourdieu 1990: 78). Wie Bourdieus Argumentation verdeutlicht, erweist sich der Gegenstand der Biographieforschung folglich nicht nur als sozial konstruierter, sondern die Biographieforschung stabilisiere diese soziale Illusion vom mit sich selbst identischen Subjekt noch, indem sie ihr gewissermaßen huldige. Dieser Hinweis problematisiert damit auch implizit eine forschende Betrachtungsweise von „Biographien", in denen erzähldarstellerische Kontingenzen als Hinweise auf psychisch belastende Ereignisse (vgl. Schütze 1987: 97) leicht pathologisierend interpretiert werden, weil sie mit der – eher unexplizierten – Subjektvorstellung biographischer Forschung brechen. Gerade diese forschungspraktische Affinität zwischen biographischer Forschung und einem modernen Verständnis von „Identität" und „Subjekt" lässt sich auch mit Rekurs auf Foucault als Problem ausweisen.

Auch wer – wie Thomas Schäfer und Bettina Völter (2009) – versucht, Foucaults grundsätzliche Subjektkritik gegenüber biographischer Forschung in Anschlag zu bringen oder besser die Praxis der Biographieforschung unter foucaultscher Perspektive zu beleuchten, findet sich unversehens verwiesen auf die Verstrickung der Biographieforschung in Wahrheitsproduktionen über „die schöne Totalität des Individuums" (Foucault 1994b: 278). Wenn auch in anderer Form, so bildet auch aus foucaultscher Perspektive das Subjektverständnis der Biographie-

12 Das Argument ähnelt an dieser Stelle dem bereits von Norman Denzin ins Feld geführten (s.o.).

13 Wie nachfolgend verdeutlicht werden wird, lässt auch eine foucaultsche Perspektive auf biographische Forschung eine solche Forderung als notwendig und sinnvoll erscheinen.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

forschung und die damit verbundene Produktion von Wahrheiten über solche Subjekte das Zentrum ihrer Infragestellung.

Foucaults genealogische Analysen verweisen darauf, dass und wie die von den Humanwissenschaften hervorgebrachten Diskurse und Wissensformen der Moderne in gesellschaftliche Machtverhältnisse verstrickt sind: Der Einzelne gerät nicht nur im Hinblick auf seine Handlungen, sondern zunehmend bezogen auf seine „Innerlichkeit" in den beobachtenden und disziplinierenden Blick der Wissenschaft (vgl. exemplarisch: Foucault 1994b). Durch das Auge des Arztes, des Psychologen, des Pädagogen wird der Mensch nicht allein zum Objekt der Begutachtung und Erkenntnis, sondern als Subjekt auch erst hervorgebracht. Die wissenschaftlichen Diskurse über den Menschen – so Foucaults Hauptargument – bringen damit „den Menschen" und insbesondere seine „Psyche", sein „Gewissen", sein „Bewusstsein" (Foucault 1994b: 42), etc. als (Wissens-)Gegenstand hervor, wobei diese „Innerlichkeiten" einen kontrollierenden oder normalisierenden Zugriff auf das Subjekt sicherstellen und sich damit ‚das moderne Subjekt' als solches erst konstituiert. Die Disziplinierung und die Hervorbringung des Wissens über den Menschen und sein inneres Selbst fallen damit in eins mit seiner Verobjektivierung und Unterwerfung als Subjekt – der Mensch wird im Zuge der Moderne und der Etablierung von Disziplinargesellschaften zunehmend „zum Prinzip seiner eigenen Unterwerfung" erhoben (Foucault 1994b: 260).

Wenn Schäfer und Völter sich angesichts dieser foucaultschen Gesamtdiagnose fragen, wie eine foucaultsche Perspektive auf Biographieforschung ausfallen würde, so müsse diese sich einerseits den Vorwurf gefallen lassen, als am Erkenntnisobjekt Individuum ausgerichtete Methode an der Erschaffung des modernen Subjekts als eines verobjektivierten und unterworfenen mitzuwirken (vgl. Schäfer/Völter 2009: 163). Andererseits lasse sich auch an ihrer hermeneutischen Ausrichtung, die auf das Verstehen von Lebensgeschichten ausgerichtet sei, jener von Foucault problematisierte „Wille zum Wissen" (Foucault 1986) ablesen. Nun plädieren die Autoren angesichts dieser eher ernüchternden Bilanz aber dafür, „die Biographieforschung als Projekt deshalb doch nicht unbedingt in toto für diskreditiert [zu] halten" (Schäfer/Völter 2009: 164). Vielmehr schlagen sie vor, die rekonstruktive Biographieforschung, „trotz der Tatsache, dass sie den modernen Subjektdiskurs mit trägt" (ebd.) dafür zu nutzen, *diskursive Machtwirkungen auf die Subjekte zu dekonstruieren*.

Als wichtigen Anhaltspunkt einer solchen dekonstruktiven Perspektive weisen sie aus, es gelte, biographisches Erzählen (mit Foucault) als Geständnispraktik zu verstehen, die (die) Subjekte (der Biographieforschung) erst mit hervorbringt. Foucaults Überlegungen zur mittelalterlichen Beichte bzw. zum Geständnis als moderner „Technik des Selbst" hätten verdeutlicht, dass derjenige, der etwas über sich gestehe, dabei eine „Wahrheit" über sich produziere (vgl. Schäfer/Völter 2009: 166). Bei Foucault werde damit also bereits die performative Wirkung der Geständnis-

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

praxis herausgearbeitet: Die Praxis dient nicht etwa dazu, dem Subjekt reflexive Einblicke in sein „inneres Selbst", in seine eigene tiefere „Wahrheit" zu vermitteln, sondern im Rahmen dieser Praxis wird gerade diese Referenz eines „inneren Selbst" und einer tieferen „Wahrheit" diskursiv hergestellt und dabei auch so fixiert, dass sich das Subjekt auf diese Referenzen überhaupt erst beziehen kann – wodurch es ihnen eine praktische Realität verleiht.

Wie Schäfer und Völter verdeutlichen, ist eine biographische „Selbstpräsentation" deshalb nicht nur als Akt der sprachlichen Verobjektivierung von vermeintlichen Innerlichkeiten zu verstehen, sondern sie bewirke auch eine *Identifikation der Sprechenden mit dem im Geständnis expressiv Geäußerten* (vgl. Schäfer/Völter 2009: 167). Bezogen auf Biographieforschung und die in ihr lokalisierte Aufforderung, die eigene Lebensgeschichte im Rahmen einer Interviewsituation zu erzählen, ist damit festzuhalten, dass diese eine Praxis des „Über-sich-Sprechens" nutze und initiiere, in der es zu „einer (weiteren) ‚Produktion' des Selbstverständnisses" (Schäfer/Völter 2009: 168) komme.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen zeichnen Schäfer und Völter diese „‚Produktion' des Selbstverständnisses" als dreistufigen Prozess nach (vgl. Schäfer/Völter 2009: 168ff.): Auf der ersten Stufe werde *Kohärenz hergestellt und die Innenwelt sprachlich ausgedrückt*. D.h. es finde eine Selbstdarstellung statt, die disparate Gefühle, Erinnerungsbilder und Ereignisse miteinander in Verbindung setze und diese dabei notwendig identifiziert, rahmt und vereindeutigt. Dieser Vorgang stelle insofern keinen freien Gestaltungsvorgang dar, als er auf ein gesellschaftlich vorfindbares Vokabular rekurriert, sich also Diskurse darin wieder finden und weiter geschrieben werden. Die Kohärenz einer solchen Lebensgeschichte sei auch weniger ‚natürlich', sondern vor allem als Folge von sozialen Erwartungen an ein (kohärentes) Subjekt einerseits und als Folge der Frage nach der Lebensgeschichte (als Geschichte mit Anfang und Ende) andererseits verstehbar – somit primär dem Kommunikationskontext als sozialem Zusammenhang geschuldet. Auf der zweiten Stufe vollziehe *biographisches Erzählen eine Selbstanrufung des Subjekts.* D.h. es sei davon auszugehen, dass die Erzählenden sich das Erzählte als „Wahrheit über sich selbst" aneignen. Dieser Zugriff auf das Erzählte als „Wahrheit" werde gerade durch gesellschaftliche Konventionen unterstützt, die erzählte Erfahrungen als ‚authentische' und ‚wahre' Geschichten begriffen und ihren Widerhall in biographischer Forschung fänden.[14] Auf der dritten Stufe würden schließlich, auf der Basis einer Kohärenz-Erzählung, die Wahrheiten über das Selbst offerieren, *epistemische und praktische Orientierungen produziert*. D.h. die Subjekte orientierten sich an der von ihnen erzählten Selbstrepräsentation in einer Weise, die nachhaltige

14 Zum Zusammenhang von Erfahrung und Authenzität oder Wahrheit vgl. ausführlicher einen Artikel von Susann Fegter und Nadine Rose, der vermutlich in Kürze veröffentlich wird.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Wirkungen auf deren Selbstverständnis und Handeln haben könne. Die produzierten „Wahrheiten“ würden nachfolgend gerade performativ bestätigt, indem sie sich in praktischen Handlungsvollzügen angewandt und umgesetzt fänden.

Die Praxis solchen „Über-sich-Sprechens“ im Format biographischer Erzählungen lässt sich im Anschluss an Schäfer und Völter damit als dreifach produktive diskursive Praxis betrachten, die auf kohärente Subjektproduktionen ausgerichtet ist, weil sie einerseits die Geschichte vom Subjekt als kohärente und sozialen Konventionen konforme erzeugt und andererseits Wahrheiten über das Subjekt hervorbringt, die dieses sich, als Wahrheiten über es selbst, wiederum aneignen und praktisch bestätigen kann.

Bereits in der Auseinandersetzung mit Bourdieus Kritik an der Biographieforschung war deutlich geworden, dass biographisches Forschen einer problematischen Subjektvorstellung Vorschub leistet, die Subjekte als kohärente Subjekte fixiert, festschreibt und vereindeutigt. Diese Kritik lässt sich im Rückgriff auf Foucault geradezu unterstreichen. Gleichzeitig wird die Praxis der Biographieforschung in der foucaultschen Perspektive deutlicher in ihren performativen Wirkungen sicht- und damit auch dekonstruktiv analysierbar. In foucaultscher Perspektive muss biographisches Erzählen als Geständnispraktik[15] verstanden werden, in der die Befragten „Wahrheiten über sich selbst“ produzieren, die schließlich in epistemischen und praktischen Orientierungen ihren Ausdruck finden. Damit erweist sich Biographieforschung konkret als Teil eines produktiven (Subjekt-)Diskurses, der in die Dynamik von Subjektivierung und Unterwerfung verstrickt ist, so dass auch biographische Forschung in dieser Dynamik verstrickt erscheint. Die foucaultsche Perspektive erlaubt so, das biographieforscherisch initiierte biographische Erzählen als eine Praxis des „Über-Sich-Sprechens“ zu kennzeichnen, die nicht nur Vorstellungen von subjektiver Kohärenz oder Identität bestätigt und reproduziert, sondern auch Subjekten eine Unterwerfung unter die über sich selbst produzierten Wahrheiten aufdrängt und dabei an dominanten Diskursen partizipiert, diese weiterleitet und nutzt.

Während Bourdieu seine Kritik, insbesondere an den unexplizierten und unangemessenen Subjektvorstellungen biographischer Forschung, aber vor allem nutzt, um eine Einbeziehung der „objektiven Bedingungen“ des „sozialen Raumes“ in die biographische Analyse zu fordern, scheinen die Herausforderungen für die Biographieforschung aus foucaultscher Perspektive eher darin zu liegen, die Partizipation

15 Die kultursoziologischen Arbeiten von Alois Hahn (1987) greifen diesen Gedanken bezogen auf Biographieforschung direkt auf und geben damit „Biograpie“ als kulturelles Muster der Moderne zu verstehen, in dem sich Selbstthematisierungen und Identitätskonstruktionen vollziehen (vgl. auch aus stärker systemtheoretischer Perspektive formuliert: Fischer in Apitzsch et al. 2006).

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

an und die Weiterleitung von Diskursen durch die Beforschten zu untersuchen.[16] Die damit markierten Herausforderungen haben gewisse – wenn auch nicht immer direkt auf diese Kritiken bezogene – Resonanzen in der Biographiefoschung erfahren, die aber – wie es bereits bei Schäfer/Völter angeklungen ist – nicht in eine grundsätzliche Verabschiedung biographischer Forschungsmethoden münden, sondern eher Anlässe zu ihrer Erweiterung bieten. Einigen dieser Resonanzen möchte ich schlaglichtartig nachgehen, um auf der Grundlage dieser Auseinandersetzung die Präferenz für die von mir gewählte Perspektive begründen zu können.

Gesellschaftstheoretische Resonanzen innerhalb der Biographieforschung

Tatsächlich versuchen einzelne Biographieforschende die, hier im Rückgriff auf Bourdieu und Foucault präzisierten, stärker gesellschaftstheoretisch motivierten Einwände in ihrer biographischen Forschung produktiv zu wenden und sich den umrissenen (Heraus-)Forderungen vor allem dadurch zu stellen, dass sie biographische Methoden *ergänzen* oder erweitern. Einige dieser Ansätze jüngeren Datums sollen hier exemplarisch vorgestellt und diskutiert werden, auch um die Schwierigkeiten einer empirisch überzeugenden Antwort auf diese (Heraus-)Forderungen zu verdeutlichen.

So hatte Gabriele Rosenthal mit ihrer Unterscheidung zwischen „erzählter" und „erlebter Lebensgeschichte" gerade vorgeschlagen, der Sequenzialität des Erzählten die gleichsam „objektiven Daten" (Rosenthal 2008: 175) der Fallgeschichte gegenüber zu stellen. Diese Daten entstammen nicht allein dem Interviewtext, sondern werden „aus allen anderen zur Verfügung stehenden Quellen (Archivmaterial, Interview mit anderen Familienmitgliedern, Arztberichten, behördlichen Akten, z.B. Gerichtsakten) entnommen. Historische und gesellschaftspolitische Daten, die für den vorliegenden Fall relevant sein könnten, werden ebenfalls in diese Liste der Daten aufgenommen" (ebd.). Anhand dieser Daten werden dann gedankenexperimentell[17] und unter expliziter Ausblendung des Wissens über den erzählten biographischen Verlauf des Falles die jeweiligen situationsbedingten Handlungsprobleme bzw. Handlungsmöglichkeiten rekonstruiert. Wenn auch sehr eingeschränkt, so kann die Rekonstruktion der „erlebten Lebensgeschichte" sicherlich als Versuch verstanden werden, die von Bourdieu geforderten „objektiven Bedingungen" des Möglichkeitsraumes für die befragte Person – den sie mit anderen im selben Feld

16 Die Arbeiten von Bettina Völter gehen dieser Spur bereits im Rahmen von Biographieforschung nach, auch wenn sie dabei vornehmlich die Nutzung von und den Rekurs auf Diskurse im Erzählen analysiert (vgl. bspw. Völter 2003).

17 Rosenthal gibt ihr Forschungsdesign als Kombination aus objektiver Hermeneutik (Oevermann u.a. 1979), thematischer Feldanalyse (Fischer 1982) und Narrationsanalyse (Schütze 1983) zu verstehen (vgl. Rosenthal 2008: 173).

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

engagierten Akteuren teilt – zu bestimmen. Allerdings bleibt die Rekonstruktion der „erlebten Lebensgeschichte“ bei Rosenthal stark der biographischen Logik verpflichtet, weil sie sich an der (‚tatsächlichen‘) Chronologie der Ereignisse orientiert und damit die Gemeinsamkeit mit anderen sozialen Akteuren mit jedem weiteren biographisch-chronologischen „Datum“ (Rosenthal 2008: 176) weiter einschränkt. Aus meiner Sicht erweist sich an diesem Vorgehen aber vor allem als problematisch, dass es dazu dient, in *psychologisierender* Weise die Erzähldarstellung einer Gegenprobe durch einen gedankenexperimentell plausiblisierten ‚objektiven‘ Biographieverlauf zu unterziehen (vgl. z.B. Rosenthal 2008: 177ff.). Durch dieses Vorgehen wird nicht nur die Erzähldarstellung samt ihrer „Sinnstiftung“ (Koller 1999a: 176) in ihrer Bedeutung herabgestuft, sondern Auslassungen in der Darstellung werden auch oft als Hinweis auf Traumata oder Verdrängtes interpretiert (vgl. Rosenthal 2008: 57).[18]

Ein nicht-psychologisierendes und explizit gesellschaftstheoretisch angereichertes Vorgehen legt Florian von Rosenberg vor, der angesichts seiner These von der „Weltvergessenheit“ (von Rosenberg 2011: 7) insbesondere bildungstheoretisch orientierter Biographieforschung für eine Ergänzung biographischer Analysen durch „Feldrekonstruktionen mit den Mitteln der Diskursanalyse“ (von Rosenberg 2011: 95) plädiert. Neben Habitusrekonstruktionen auf der Basis biographischer Interviews, die stärker der Eigen- und Aneignungslogik der sozialen Akteure verpflichtet sind, wendet er die dokumentarische Methode (vgl. Bohnsack et al. 2007) auch an, um anhand von Feldrekonstruktionen die Herstellungsweisen gesellschaftlicher Eigenlogiken empirisch zu rekonstruieren (vgl. von Rosenberg 2011: 89). Die

18 Diese Tendenz zur Psychologisierung insbesondere von Darstellungslücken findet sich bereits bei Schütze angelegt. Auch Schütze formuliert im Hinblick auf „schwierige Ereignisverstrickungen des Erzählers“ (Schütze 1987: 96): „Die Erzählung bringt auch halbvergessene, aus der Erinnerung ausgeblendete oder gar partiell verdrängte Erfahrungen des Erzählers als Geschichten- bzw. Ereignisträger im Zuge der Darstellungsdynamik des Stegreiferzählens teils zum indirekten Ausdruck, teils zur direkten Formulierung. Es handelt sich hierbei im wesentlichen um schwierige Erlebnisse des Erzählers als damaligen Akteur in Situation des Scheiterns, des Verletztwerdens, der Verstrickung in unrühmliche oder kompromittierende Handlungsabläufe oder schuldbeladene kollektivhistorische Ereigniskonstellationen, der Verflochtenheit in legitimationsproblematische oder sogar gar nicht zu rechtfertigende Interessenlagen oder des Mitleidens an traumatischen Erfahrungen angehöriger, befreundeter und/oder geliebter Mitmenschen. Die Widerstände beim Versuch sich zu erinnern und das Erinnerte darzustellen, drücken sich einerseits in Stellen der Verzögerung und der Unordnung der entsprechenden Erzähldarstellung symtomatisch-indirekt aus, und andererseits werden dann diese ‚defektiven‘ Darstellungserscheinungen durch kleinere und größere Anstrengungen der explizit formulierten Selbstkorrektur ‚berichtigt‘“ (a.a.O.: 96f., grammatikalische Glättung NR).

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

dadurch gewonnene Perspektive auf Felder und Diskurse als „Produkte“ eines sowohl „anonymen“ als auch „geregelten Geschehens“ – wie Rosenberg (a.a.O.: 91) im Anschluss an Jenny Lüders (2007: 171) formuliert – wird dann auf die, anhand der Interviewtexte rekonstruierten, habituellen Praxen der Akteure bezogen. Mit dieser Perspektivenverschränkung von Handlungslogik und Gesellschaftslogik gelingt es von Rosenberg durchaus überzeugend, die vorher rekonstruierten Bildungsprozesse, gefasst als Wandlungen oder sogar Transformationen des Habitus[19], mit der historisch-gesellschaftlichen Etablierung von Normalisierungspraxen einerseits und der von Technologien des Selbst andererseits ins Beziehung zu setzen. Ähnlich wie bei Rosenthal dient die gesellschaftstheoretische Rahmung gewissermaßen als Gegenprobe und Kontextualisierung, hier aber – und das ist analytisch aus meiner Sicht überzeugender – für die Einordnung der eigenen analytischen Schlüsse im Hinblick auf Bildungsprozesse.

Als Gewinn dieser Perspektivenverschränkung durch Feld- und Habitusrekonstruktionen lässt sich damit herausstellen, dass sie insbesondere die Ambivalenz von Bildungsprozessen herauszuarbeiten erlaubt.[20] Als problematisch ist bei dieser Herangehensweise allerdings einzuschätzen, dass die Feldrekonstruktionen selbst *keine (eigenständigen) empirischen Analysen,* sondern eher theoretische Rahmungen darstellen, weil sie sich lediglich auf (z.T. diskursanalytisch arbeitende) Wissenschaftler[21] und deren gesellschaftstheoretische Diagnosen – in Form einer zusam-

19 Der Unterschied zwischen beiden Formen der habituellen Veränderung liegt für von Rosenberg sowohl in ihrem Bezugspunkt als auch in ihrer Reichweite (vgl. von Rosenberg 2011: 97ff.): So bleiben *Wandlungen* des Habitus auf den Raum verpflichtet, sie nehmen am „Fremdwerden gegenüber einem biographisch relevanten Raum“ ihren Ausgangspunkt und enden mit der „Etablierung neuer Raumanschlüsse“. Im Unterschied dazu stellen *Transformationen* des Habitus Veränderungen in der „Praxis der Selbstinterpretation“ dar, die in die plurale Ausbildung „neuer Selbst- und Weltverhältnisse“ münden. Trotz dieses Unterschieds in Reichweite und Bezugspunkt begreift er beide Formen der habituellen Veränderung als Bildungsprozesse.

20 So sagt von Rosenberg: „Die Feldrekonstruktionen zeigen, dass die von mir rekonstruierten Bildungsprozesse je nach Perspektive als Produkte von gesellschaftlichen Strukturen gesehen werden, in denen es durch eine Inkorporierung von Machtverhältnissen zu einer gouvernementalen Selbstführung kommt. Genauso zeigen die Bildungsprozesse aus einer anderen Perspektive jedoch auch Formen, in denen sich die Akteure im Sinne einer Gegenmacht um eine ästhetische Selbstauslegung und damit gerade um die Überschreitung von Normalisierungstechniken bemühen“ (von Rosenberg 2011: 237f.).

21 Insbesondere die Arbeit von Andreas Reckwitz zum hybriden Subjekt (ders. 2006) leitet die Feldrekonstruktion zu den Technologien des Selbst bei von Rosenberg an und die Feldrekonstruktionen zur Praxisform der Nonkonformität gehen maßgeblich auf Gesellschaftsanalysen von Foucault (1977), Wittke (1996) und Hirsch (2005) zurück.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

menführenden theoretischen (Sekundär-)Analyse – beziehen. Weil diese theoretischen Rahmungen aber als „Feldrekonstruktionen“ präsentiert werden, streichen sie die Legitimitätsdividende von empirisch rekonstruierten „objektiven Bedingungen“ ein, wodurch die als „Feldrekonstruktionen“ vorgestellten theoretischen Beschreibungen dieser Bedingungen in ihrer spezifischen Perspektivität unzugänglich und damit der theoretischen Kritik enthoben werden. Deshalb kann der Einbezug von „Feldrekonstruktionen“ zwar als Idee und in ihrer Qualität für die Bereicherung der empirischen Habitusrekonstruktionen überzeugen, aber die „Feldrekonstruktionen“ erweisen sich dabei nicht als empirische Analysen, sondern theoretische. Vielmehr verdeutlicht die Arbeit von Rosenbergs die Schwierigkeit, den Rahmen dessen, was als „objektive Bedingungen“ überhaupt empirisch erfass- und rekonstruierbar ist, sinnvoll eingrenzen und angeben zu können.

Demgegenüber findet sich die Verschränkung eines diskursanalytischen mit einem biographieforscherischen Vorgehen empirisch am konsequentesten und überzeugendsten bei Sabine Reh (2003) ausgearbeitet. Reh rekonstruiert bezogen auf „berufsbiographische Erzählungen von ostdeutschen Lehrerinnen und Lehrern“ nicht nur deren „Identitätskonstruktionen“, sondern verschränkt diese Analyse mit der Rekonstruktion „des Diskurses über sie“ (Reh 2003: 18f.). Sie zeichnet dabei „die Konstruktion verschiedener Subjektpositionen, von denen aus im Diskurs gesprochen wird“ (a.a.O.: 164) nach, konkret die der Betroffenen sowie die distanzierten eines politisch-juristischen und eines erziehungswissenschaftlichen Diskurses über die Betroffenen. Vor diesem Hintergrund entwirft sie den vielstimmigen Diskurs über ostdeutsche Lehrkräfte als wirksamen Kontext, in dem die berufsbiographischen Texte der Befragten als „berufliche Bekenntnisse“ (a.a.O.: 164), als Bekenntnisse zum mit der Wende eingetretenen Systemwandel, eingefordert werden. Diese Forderung nach „beruflichen Bekenntnissen“ wird von den Befragten allerdings, wie sie empirisch zeigt, auf unterschiedliche Weise beantwortet und geleitet, z.B. als relativiertes Bekenntnis, als Bekenntnis einer Wende zu sich selbst oder als ironisierende Zurückweisung der Bekenntnisanforderung selbst (vgl. zusammenfassend: a.a.O. 347ff.).

Als Modell für die von mir anvisierte Untersuchung kann Rehs Arbeit aber vor allem deshalb nicht dienen, weil sie im Hinblick auf den zugrunde gelegten Datenkorpus ihrer Diskursanalyse als Glücksfall gelten muss: Durch den historisch einmaligen Zeitpunkt der Wiedervereinigung von BRD und DDR wird ab 1989 in verschiedenen Zeitungen und Publikationsorganen der Lehrerverbände ein recht überschaubarer Diskurs über Schule und Lehrer in der DDR geführt, der bald darauf auch durch erziehungswissenschaftliche Studien zu diesem Gegenstandsbereich gewissermaßen aufgegriffen und orchestriert wird (vgl. a.a.O.: 165f.). Auch wenn unterschiedliche, insbesondere linguistisch-historisch orientierte Diskursforschungsansätze existieren, die ‚den Migrationsdiskurs‘ in Deutschland und seine Veränderungen bzw. Kontinitäten zu bestimmen suchen (vgl. Jung 1997b), so

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

scheint mir ‚der' Migrationsdiskurs eher spezifischen Konjunkturen unterworfen zu sein. Insofern müsste er vor allem als komplex und uneinheitlich gekennzeichnet werden – was entweder eine Beschränkung oder eine sehr umfassende Analyse nahelegt. Aufgrund dieser Vielstimmigkeit, Komplexität und Uneinheitlichkeit übersteigt allein die Analyse einzelner diskursiven Stränge dieses Diskurses meiner Einschätzung nach das Leistbare, angesichts der Ressourcen, die für diese Untersuchung zur Verfügung standen. Sicherlich wäre es mehr als interessant, diskursanalytisch neuere Beiträge zum sog. „Integrationsdiskurs" zu untersuchen und sie mit den Analysen lebensgeschichtlicher Erzählungen zu verschränken.[22] In einer solchen Perspektive wäre es ebenfalls denkbar, danach zu fragen, wie diese Diskurse die lebensgeschichtlichen Erzählungen beeinflussen, bzw. wie auf sie Bezug genommen wird. Unter den Bedingungen beschränkter Ressourcen muss ich mich allerdings darauf beschränken, lediglich theoretisch die Bedeutung von Diskursen für die lebensgeschichtlichen Erzählungen verdeutlicht zu haben und vor diesem Hintergrund die Erzählungen selbst empirisch zu untersuchen – ohne gleichsam einen empirischen Abgleich mit den „objektiven Bedingungen" in Form einer Diskursanalyse leisten zu können.

Vor dem Hintergrund der bisherigen Überlegungen ist also deutlich geworden, dass stärker gesellschaftstheoretisch ausgerichtete Perspektiven und zugehörige Methoden, insbesondere diskursanalytische[23], wichtige Impulse für eine weniger „weltvergessene" biographische Forschung geben können. Gleichzeitig hatte die Diskussion von Forschungsarbeiten in biographischer Tradition, die sich um eine produktive *Ergänzung* ihrer Perspektive durch die Einbeziehung stärker gesellschaftstheoretisch konturierten Datenmaterials bemüht, eine solche Ergänzung als nur bedingt überzeugend oder leistbar ausgewiesen. Ich möchte demgegenüber vielmehr eine Alternative stark machen, die explizit als gesellschaftstheoretisch in-

22 Nicht nur legen einzelne Passagen in den von mir erhobenen Interviews dies nahe, gerade die Forschungsarbeit „Integration unter Vorbehalt" (Schramkowski 2007) weist auf eine solche Beeinflussung von biographischen Selbstverständnissen durch den sog. „Integrationsdiskurs" hin. Eine Forschungsarbeit die sich dem Nachweis einer solchen Verknüpfung auf der Basis von empirischen Analysen zu Diskursen *und* Biographien stellt, ist mir allerdings nicht bekannt.

23 Über den Status der Diskursanalyse als „Methode" wird dabei anhaltend gestritten und zumindest in Bezug auf das bei Foucault ausgearbeitete Vorgehen ergeben sich immer wieder Konkretisierungsbedarfe (vgl. Jäger 1999). Gleichzeitig hat sich das diskursanalytische Vorgehen mittlerweile selbst im deutschsprachigen Raum in unterschiedliche Strömungen weiter ausdifferenziert, wie bspw. der Einführungsband von Reiner Keller verdeutlicht (Keller 2008): Keller unterscheidet hier überblicksartig zwischen linguistisch-historischer Diskursanalyse, kritischer Diskursanalyse, Diskurstheorien und der wissensoziologischen Diskursanalyse als Hauptströmungen.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

formierter Blick auf das in biographischen Erzählungen Dargestellte verstanden werden kann. Diese Perspektive steht dem Anspruch, das was Bourdieu als „objektive Bedingungen" beschreibt, je angemessen oder umfassend empirisch-wissenschaftlich rekonstruieren zu können, eher skeptisch gegenüber. Gleichzeitig lassen sich in der nachfolgend vorgeschlagenen Perspektive, die sich wesentlich auf methodologische Überlegungen von Bettina Dausien und Paul Mecheril stützt, die gesellschaftstheoretisch orientierten Forderungen stärker als *reflexiv* zu bearbeitende (Heraus-)Forderungen für ein biographieforscherisches Vorgehen bzw. biographisch Forschende begreifen.

Eine gesellschaftstheoretisch informierte und reflexive Perspektive auf biographisches Erzählen

Bereits in der ersten Annäherung an Biographieforschung – noch vor dem Aufwerfen interner und externer (An-)Fragen – war deutlich geworden, dass biographische Forschung eine spezifische Perspektive auf Phänomene der sozialen Welt vorschlägt: Sie rekonstruiert diese Phänomene, indem sie sich den lebensweltlichen Blick der handelnden Akteure gewissermaßen aneignet und von ihm ausgeht. Relativ offensichtlich ist mit dieser Spezifik biographischer Forschung – die ich gleichzeitig als ihre Stärke und Schwäche verstehe – oftmals eine Art mikroskopischer Zugang verbunden. Dabei scheint mir aber die Frage, wie „weltvergessen" biographische Forschung sich dabei realisiert, weniger allein eine Frage des methodischen Zugangs als vielmehr eine des leitenden *Erkenntnisinteresses* der Forschenden zu sein.

Wie die Arbeiten von Bettina Dausien exemplarisch zeigen, die um das theoretische und empirische Verhältnis von Biographie, Sozialisation und Geschlecht kreisen (vgl. bspw. Dausien 2000, Dausien 2006), erweisen sich biographische Analysen durchaus dazu in der Lage, gesellschaftliche Strukturen in den Blick zu kommen. So reflektiert Dausien auf dominante Geschlechterverhältnisse im Rahmen einer Interpretation biographischer Texte, die nach der biographischen Aneignung von Geschlechterkonstruktionen fragt (vgl. Dausien 2010: 319). Diese Perspektive setzt allerdings ein theoretisch ausgearbeitetes Verständnis über Geschlechterverhältnisse und die im Rahmen dieser Verhältnisse geltenden oder leitenden „Normalitäten" (Dausien/Mecheril 2006) voraus, die dann an die biographischen Texte herangetragen werden können. Vor dem Hintergrund dieses allgemeinen Verständnisses kann im Blick auf Biographien bspw. gefragt werden, welche Geschlechterkonstruktionen im biographischen Format bemüht werden oder inwieweit im Dargestellten dominante Geschlechterkonstruktionen aufgegriffen oder verändert werden.[24] Diesem Vorgehen liegt die Vorstellung eines gewisserma-

24 In einer solchen Perspektive lässt sich z.B. nachzeichnen, wie lebensgeschichtlich frühe Zurückweisungen eines (Selbst-)Verständnisses als ‚Mädchen', dessen Bestimmung darin

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

ßen vermittelten Zugangs zu den gesellschaftlichen Verhältnissen über Biographien zugrunde, wie er auch von Rosenthal/Fischer-Rosenthal (1997) propagiert wurde. Leitend ist hier die These, im empirischen Material biographischer Forschung sei bereits diese Relation zwischen gesellschaftlichen Strukturen und subjektiven Erfahrungen angelegt (vgl. Dausien 2006: 32). Deshalb drücke sich in der biographieforscherischen Konzentration auf das Subjekt und seine biographische Arbeit auch keine gesellschaftstheoretische Ignoranz aus, vielmehr ermögliche dieser Zugang „die Subjektfrage *als* Frage gesellschaftlicher Verhältnisse zu stellen" (Dausien 2006: 27).

Pointierter als bei Rosenthal/Fischer-Rosenthal zeigt sich diese gesellschaftstheoretisch informierte Perspektive auf Biographien mit einem spezifischen Erkenntnisinteresse verbunden, das weniger allgemein auf Konstruktionen von ‚Selbst' und ‚Welt' ausgerichtet ist, sondern explizit darauf, „wie im gleichen Zug Geschlechterverhältnisse im biographischen Format aufgegriffen, reproduziert, variiert und transformiert werden" (Dausien 2006: 37). Den dabei entstehenden Interpretationstext versteht Dausien explizit als „Ko-Konstruktion" (Dausien 2004: 321, auch: Mecheril 2003: 43). D.h. er wird als eigenständige wissenschaftliche Konstruktionsleistung zu verstehen gegeben, die – mit Schütz – zwar auf die alltagsweltlichen Konstruktionen der Akteure verweist, aber sie nicht unhinterfragt oder unkommentiert übernimmt. Die dabei entstehenden Texte tragen als eigenwillige „Modellierung" (Mecheril 2003: 40) damit nicht allein der Realität der Befragten, sondern auch explizit der spezifischen Aufmerksamkeitsrichtung der forschenden Autoren Rechnung.[25] Das Moment der Reflexivität dieses Ansatzes wird hier als Garant dafür verstanden, nicht die lebensweltlichen Konstruktionen der Beforschten schlicht zu reproduzieren, sondern in kritischer Reflexion auf sie über sie hinauszugehen – Reflexivität wird hier genutzt, um auf der Basis empirischer Daten zu theoretisch angeleiteten, wissenschaftlichen Beschreibungen von ‚Wirklichkeit' zu kommen, die die „Selbstverständlichkeiten" dieser ‚Wirklichkeit' nicht (re-) präsentiert, sondern hinterfragt.

Eine solche reflexive Forschungsperspektive begreift explizit spezifische „Text-Kontext-Relationen" als produktiv und reflexionsbedürftig für die interpretativen (Ko-)Konstruktionen der Forschenden (vgl. Dausien 2004: 321f.): Erstens eine ‚tatsächlich' gelebte Biographie, auf die sich der Text der Lebensgeschichte bezieht, zweitens den interaktiven Prozess, in dem dieser lebensgeschichtliche Text hervorgebracht wird (samt in ihm wirksamen Machtverhältnissen, Interessen, Differenz-

besteht, geheiratet zu werden, sich zu einem (Selbst-)Verständnis als verheirateter ‚Frau' wandeln kann, in dem die vormals zurückgewiesene „heterosexuelle Normalität" der Gesellschaft sich langfristig durchaus als dominant erweist (vgl. Dausien 1999).

25 Vgl. ausführlich Mecheril 2003: 40ff., insbesondere zur Frage der Autorenschaft auch Mecheril 1999.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

und Identifikationsaspekten, Interaktionsdynamiken, etc.), und schließlich drittens kulturelle Muster und soziale Regeln der Hervorbringung von lebensgeschichtlichen Texten, wie Erzähltraditionen oder institutionelle Praxen der Biographisierung.[26] Damit bezieht der Ansatz nicht nur weite Teile, der im ersten Teil (vgl. Kap. Biographien als textförmige Konstruktionen: 239ff.) herausgearbeiteten Anforderungen an eine von mir präferierte Perspektive auf biographische Texte als Konstruktion ein, sondern bezieht sich sowohl reflexiv als auch auswertungspraktisch explizit auf Aneignungsformen gesellschaftlicher Verhältnisse, die in der Lebensgeschichte lesbar werden.

Die dargestellte Zusammenschau verschiedener biographieforscherischer Ansätze, die die, von externen Kritikern aufgeworfene (Heraus-)Forderung, Biographieforschung stärker gesellschaftstheoretisch zu konturieren, je unterschiedlich beantworten, hatte verdeutlicht, dass diese Forderung nicht unbedingt als Aufforderung zur *Ergänzung* biographischer Methoden verstanden werden muss, sondern sich durchaus auch in Form einer *reflexiven Forschung* bezogen auf lebensgeschichtliche Erzählungen und die sie Interpretierenden realisieren lässt, die sich gegenüber einer forschungspraktischen Reproduktion von „Normalität" oder „Normativitäten" kritisch-reflexiv verhält. Die für die interne biographieforscherische Diskussion wichtige Erkenntnis von der textlichen Konstruktion lebensgeschichtlicher Erzählungen wird damit erweitert um die Einsicht, dass die analytische Rekonstruktionsarbeit an biographischen Texten durchaus in gesellschaftstheoretisch informierter Perspektive erfolgen kann, die sich insbesondere anhand eines gesellschaftstheoretisch informiertem Erkenntnisinteresse ausweist bzw. ausweisen kann. Die gleichzeitige Stärke und Schwäche der Biographieforschung zeigt sich dann als ihr Vermögen, das Subjekt im je spezifischen Rekurs auf gesellschaftliche Verhältnisse in den Blick zu nehmen, bzw. lebensgeschichtliche Texte – wie Dausien gezeigt hatte – z.B. daraufhin zu befragen, was sie über die biographische Logik einer Reproduktion und Transformation von dominanten Geschlechterverhältnissen offenbaren. Das lebensgeschichtliche Erzählen verstanden als (soziale) Konstruktion, die kulturellen Mustern folgt, einer Interaktionssituation geschuldet ist und partikulare Erfahrungen konsistent zu verbinden sucht, sollte sich demzufolge auch gewinnbringend auf die Performativität seiner Darstellung hin betrachten lassen, bspw. im Hinblick darauf, wie Dominanzverhältnisse aufgegriffen und in welcher Weise die Akteure der Darstellung in sie eingeschrieben werden.

26 Bettina Dausien und Peter Alheit sprechen von „Biographisierung" und verweisen damit auf die Durchsetzung einer biographischen Perspektive, die sich erst in der Moderne realisiert und fortan als Form der Selbstthematisierung und als soziale Wissensform zur Verfügung steht (vgl. Dausien/Alheit 1985).

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Performativität in der Biographieforschung und ihre Konsequenzen

Vor dem Hintergrund der bisherigen Überlegungen und methodologischen Argumente orientiert sich meine Untersuchung folglich an einer reflexiven Forschungsperspektive. Das eingangs ausgewiesene biographieforscherische *Erkenntnisinteresse* an Subjektkonstitutionsprozessen lässt sich also präzisieren: In biographieforscherischer Perspektive geht es darum, den „Spuren" der herausgearbeiteten gesellschaftlichen Do-Dominanzverhältnisse, die mit natio-ethno-kulturell codierter Differenz operieren, in den Lebensgeschichten vermeintlicher ‚Migrationsanderer' nachzugehen und dabei „vor allem etwas über die Logik zu lernen, mit deren Hilfe *Subjekte sich diese Verhältnisse aneignen, sie in Kraft setzen, reproduzieren und transformieren"* (Dausien 2006: 38f., Hervorhebungen NR).

Im Unterschied zu Dausien ist die Aufmerksamkeitsrichtung meiner Untersuchung dabei nicht auf Geschlechterverhältnisse und ihre lebensgeschichtliche (Re-) Konstruktion bezogen, sondern auf migrationsgesellschaftliche Dominanzverhältnisse, die ich theoretisch mit Hilfe des Begriffes Rassismus zu konkretisieren suchte. Daran wird aber deutlich, dass bereits im theoretischen Rahmen dieser Arbeit eine, am Erkenntnisinteresse ausgerichtete, *doppelte Antwort* auf die oben konturierten *externen (Heraus-)Forderungen* gegenüber biographischer Forschung angelegt ist. So kann die Explizierung eines Subjektverständnisses im Anschluss an Butler, das das Subjekt als Ergebnis einer paradoxen Machtwirkung, als diskursiv normiertes, als subversiv praktisches und als dauerhaftes Subjekt-im-Werden entwirft, durchaus auch als Antwort auf die – im Anschluss an Bourdieu und Foucault konturierte – (Heraus-)Forderung gelesen werden, biographischer Forschung ein nichtkohärentes Subjektverständnis zu unterlegen. Ebenso kann die Explizierung eines Rassismusverständnisses im Anschluss an Hall, das die diskursive Unterscheidungslogik zwischen „Wir" und „Anderen" als Form der Aufrechterhaltung und Reproduktion migrationsgesellschaftlicher Dominanzverhältnisse liest, durchaus auch als Antwort auf die – zweite – (Heraus-)Forderung gelesen werden, biographische Forschung in gesellschaftstheoretisch informierter Perspektive zu gestalten. Die Quintessenz dieser theoretischen Rahmung, dass Rassismus subjektiviert, bildet insofern nicht nur die Grundlage für die, an die lebensgeschichtliche Erzählung gerichtete, empirische Frage nach dem *wie*. Sie lässt sich auch als – in weiten Teilen allerdings noch wenig konkretisierte – „Feldrekonstruktion" im Sinne von Rosenbergs verstehen, die sich aber in ihrer spezifischen (diskurs-)theoretischen und auf ein Erkenntnisinteresse zugeschnittenen Perspektivität zeigt und nicht den Anspruch erhebt, alle „objektiven Bedingungen" des „sozialen Raumes" theoretisch abzubilden.[27]

27 So verdeutlichen insbesondere Ansätze zu „Intersektionalität" nachhaltig, dass der Blick auf eine einzige Differenzlinie als äußerst eingeschränkt und der ‚sozialen Realität' wenig angemessen gekennzeichnet werden muss (vgl. exemplarisch: Lutz 2001).

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Ich möchte also eine solche diskurstheoretisch informierte biographieforscherische Perspektive heuristisch erproben, die sich der Frage nach rassismusrelevanter Subjektivierung empirisch annimmt. Sie ist als biographische Forschung weiterhin grundsätzlich an der unabgeschlossenen Konstitution zum Subjekt interessiert, liest diese aber als wiederum spezifische Antwort darauf, wie Subjektpositionen angesichts migrationsgesellschaftlicher Dominanzverhältnisse gestaltet werden (können). Konkretisieren ließe sich dies zum einen als empirische *Frage* danach, inwieweit die Hauptfiguren der lebensgeschichtlichen Erzählungen *als „Migrationsandere" entworfen bzw. positioniert werden* und welche Bedeutung dabei ggf. ihrer *Anrufung als ‚Andere'* zugewiesen wird. Aus bildungstheoretischer Perspektive wäre dann vor allem eine Reflexion auf mögliche Spielräume solcher Subjektpositionen interessant.

Als biographisch orientierte Forschung ist die Untersuchung dabei der Konstruktion der Lebensgeschichte, insbesondere der dargestellten Eigenlogik des lebensgeschichtlichen Gesamtentwurfes verpflichtet und sucht diese zu rekonstruieren. Die Rekonstruktion dieses *lebensgeschichtlichen Gesamtentwurfes* bildet den ersten Teil der empirischen Falldarstellungen, die als Inszenierung präsentiert und auf ihre darstellungsbedingten Effekte hin beleuchtet wird.[28] Als reflexive Forschungsperspektive geht die Untersuchung dabei insbesondere dem *Stellenwert migrationsbezogener Differenzkonstruktionen* nach, die im zweiten Teil der empirischen Falldarstellungen in der detaillierten Beschäftigung mit einzelnen Differenz- und Zugehörigkeitserfahrungen im Zentrum stehen. Schließlich erlaubt der diskurstheoretisch informiert Blick auf die *Relevanz von Anrufungen* für die erzählten Subjektpositionierungen zu reflektieren, was im dritten Teil der empirischen Falldarstellungen in Form von anrufungstheoretischen Reflexionen auf die erzählten Erfahrungen geleistet wird.

Der Versuch, den Gegenstand rassismusrelevanter Subjektivierung in biographieforscherischer Perspektive und mit Hilfe einer biographieforscherischen Methodik zugänglich zu machen, wurde dabei als reflexiv geleitete Rekonstruktion zu verstehen gegeben. Eine solche Rekonstruktion kann dabei – als gesellschaftstheoretisch informierte Perspektive – mögliche Subjektivierungsdynamiken *im* lebensgeschichtlichen Text herausarbeiten. Sie kann sich allerdings selbst lediglich reflexiv zu ihrer eigenen Performativität oder Produktivität verhalten, die sich im Anschluss an Foucault als dreifache erwiesen hatte: Sie bestätigt die Erwartungserwartungen an ihren Gegenstand, indem sie die lebensgeschichtlichen Erzählung als kohärente Subjekt-Geschichte provoziert, die als Selbstanrufungen im Sinne

28 Als Effekte verstehe ich dabei solche interpretativ von mir erschlossenen Muster, die als wiederkehrende Elemente oder übergreifende Linien die Inszenierung durchziehen und für die Dramaturgie der Geschichte bedeutsam sind, ohne deshalb als intentionale Erzählstrategien verstanden werden zu können.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

einer Wahrheitsproduktion des Erzählenden über sich selbst fungieren und in praktischen Orientierungen münden können.

Insbesondere aus migrationswissenschaftlicher Sicht wird hier deutlich, dass das vorgeschlagene Vorgehen einer biographieforscherisch orientierten Untersuchung zur Subjektivierung von Jugendlichen im Rassismus der Schwierigkeit nicht entkommt, *im* eigenen Vorgehen selbst solche Subjektivierungsprozesse nahe zu legen: Die gezielte Suche nach Interviewpartnern „mit Migrationshintergrund“[29], ebenso wie die vermeintlich neutral formulierte Erzählaufforderung[30] müssen als Anrufungen der Interviewten gelesen werden, die sie selbst bereits als ‚Migrationsandere‘ konstruiert (vgl. Mecheril et al. 2003). Und auch die, anlässlich des gekennzeichneten Forschungsinteresses produzierten, lebensgeschichtlichen Erzählungen werden vor diesem Hintergrund als „Migrationsbiographien“ produziert und schließlich auch analytisch diskutiert, was sie bereits besondert (vgl. Dausien/ Mecheril 2006). Die gesamte Anlage der Untersuchung steht damit in der paradoxen Gleichzeitigkeit einerseits über die performativen Wirkungen bestimmter Diskurse oder konkreter Anrufungen, also über eine konkrete Subjektivierung als ‚Migrationsandere‘ Erkenntnisse gewinnen zu wollen, andererseits aber ebensolche Anrufungen im forschungspraktischen Vorgehen selbst zu vollziehen und Diskurse weiterzuleiten, die jene Subjektivierung befördern. In dieser Paradoxalität bleibt sie notwendig verstrickt, was wiederum deutlich auf die Produktivität der oder Performativität in der hier vorgeschlagenen Forschung verweist: Das Forschungsinteresse und -design sind produktiv in die Erzeugung ihres spezifischen Gegenstandes verstrickt, der als „Migrationsbiographie“ gekennzeichnet werden kann. Trotzdem diskreditiert diese Einsicht das vorgeschlagene biographieforscherische Vorgehen nicht grundsätzlich, weil eine Alternative – die sich als frei von solchen Verstrickungen wähnen könnte – aus meiner Sicht gerade nicht verfügbar ist.

Die bisherigen Ausführungen sollten vielmehr verständlich machen, warum ich eine reflexive und gesellschaftstheoretisch informierte Biographieforschung als verantwortlich für die Hervorbringung ihres Gegenstandes, nämlich von „Migrationsbiographien“, betrachte. Dabei hatte sich erwiesen, dass die hervorgebrachte lebensgeschichtliche Konstruktion einer solchen „Biographie“ dazu anhält, Kohärenzen herzustellen, die sich nicht allein das erzählende Subjekt als „Wahrheit über sich selbst“ wieder anzueignen neigt. Aus diesem Hinweis ergibt sich für biographische Forschung zur Subjektivierung von ‚Migrationsanderen‘ auch die Gefahr, bestimmte „Wahrheiten“ über das ‚Selbst‘ dieser lebensgeschichtlichen Erzählung zu produzieren, die wiederum – z.B. im Rahmen dominanter Diskurse über Migration

29 Zum Vorgehen bei der Suche nach Interviewpartnern vgl. Kap. Feldzugang, Sample und Erhebungszyklen: 271ff.

30 Zur konkreten Formulierung der Erzählaufforderung vgl. Kap.: Zur Erhebung narrativer Interviews: 266ff.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

– angeeignet werden können.[31] Vor diesem Hintergrund ist insbesondere zu beachten, dass die hier vorgeschlagene biographische Forschung nicht lediglich den Gegenstand der („sozialen Illusion") „Biographie" hervorbringt, sondern dort wo sie „Migrationsbiographien" erwartet und erzeugt, die Protagonisten solcher Biographien bereits als ‚Andere' bestätigt und zeigt. Und auch im Hinblick auf das in der lebensgeschichtlichen Erzählung Dargestellte lässt sich eine Performativität kennzeichnen, die sich allgemein als Partizipation an und Weiterleitung von Diskursen beschreiben lässt, aber insbesondere auch als Beitrag zu einem Diskurs über „MigrantInnen" als „Andere" betrachtet werden kann. Beide Überlegungen machen dabei deutlich, dass eine solche auf (die Erzeugung von) „Migrationsbiographien" ausgerichtete Forschungsperspektive mit einem auf rassismusrelevante Subjektivierungsprozesse fokussierten Erkenntnisinteresse einer gewissen analytischen Überdramatisierung von migrationsbezogenen Differenzkonstruktionen Vorschub leistet und notwendig in das Diskursgeschehen verstrickt ist, das sie zu untersuchen trachtet.

Wiederum finden diese Überlegungen ihren Ausdruck auch in der methodologisch begründeten Setzung, den *lebensgeschichtlichen Text*, der die Grundlage für die darauf aufbauenden wissenschaftlichen Interpretationen (bzw. Konstruktionen) bildet, als *Inszenierung* zu verstehen, deren Passagen einer gesellschaftstheoretisch informierten anrufungstheoretischen Reflexion unterzogen werden können. Von der konstruierten Lebensgeschichte als Inszenierung zu sprechen, hilft aus meiner Sicht ihrer doppelten Performativität (sprachlich und analytisch) Rechnung zu tragen: Einerseits lässt sich damit kenntlich machen, dass sie als Inszenierung eine *situative Form der „Wahrheitsproduktion"* über das zur Frage stehende ‚Subjekt' darstellt, die auch und insbesondere dem konkreten Forschungsinteresse geschuldet ist. D.h. obwohl sie danach fragt, wie ‚Migrationsandere' als solche erscheinen und hergestellt werden (können), stellt sie die Befragten selbst als ‚Andere' und ihre Lebensgeschichten als „Migrationsbiographien" her (Performativität in der Biographieforschung). Andererseits lässt sich in einer reflexiven und gesellschaftstheoretisch informierten Perspektive auf das Inszenierte, insbesondere auf rassismusrelevante Anrufungen, nicht nur die Wirksamkeit dominanter Diskurse nachzeichnen. Auch gerät in einer solchen reflexiven Perspektive in den Blick, dass es nicht nur auf der Ebene des Erzählten sondern auch auf der *Ebene des Erzählens als eigener Praxis* nach dem Umgang mit solchen Anrufungen zu fragen gilt (Performativität im lebensgeschichtlichen Erzählen).

Wie die anhand der methodologischen Überlegungen herausgearbeiteten einzelnen Stärken, Schwächen und Verstrickungen dieses biographieforscherischen Pro-

31 Zur Problematik der Verwertung von migrationsforscherischen Erkenntnissen und Ergebnissen in politischen und öffentlichen Debatten vgl. ausführlich Mecheril/Rose 2012.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

jektes nun in ein konkretes Vorgehen übersetzt werden, verdeutlicht der methodische Teil dieser Arbeit.

METHODIK DER UNTERSUCHUNG: VOM UMGANG MIT BIOGRAPHISCHEN ERZÄHLUNGEN UND TEXTEN

Bereits im methodologischen Teil war deutlich geworden, dass das Interesse an Prozessen der Subjektkonstitution unter diskriminierenden Bedingungen, einer Subjektivierung im Rassismus diese Untersuchung leitet, die ich als Frage danach konkretisiert hatte, wie Subjektpositionen von ‚Migrationanderen' angesichts migrationsgesellschaftlicher Dominanzverhältnisse gestaltet werden (können). Als empirische Frage ließ sich diese wiederum zuspitzen darauf, inwieweit die Hauptfiguren der lebensgeschichtlichen Erzählungen als ‚Migrationsandere' entworfen bzw. positioniert werden und welche Bedeutung dabei ggf. ihrer Anrufung als ‚(fremde) Andere' zugewiesen werden kann. Aus bildungstheoretischer Perspektive erwies sich dann vor allem eine Reflexion auf mögliche Spielräume solcher Subjektpositionen als interessant. Ein biographieforscherischer Zugang zeigte sich für die Fragen insofern als hilfreich, als er dem prozessualen Charakter einer solchen Subjektkonstitution durch seine prozessanalytische Betrachtungsweise Rechnung trägt: Er ist in besonderer Weise auf die Rekonstruktion des lebensgeschichtlichen *Werdens* als ‚fremder Anderer' und dessen Bedeutung *aus der Perspektive der Befragten* ausgerichtet.

Im Folgenden sollen zunächst die angewendeten Methoden (1.) dokumentiert werden. Dabei wird deutlich, welche einzelnen Schritte die Erhebung und Auswertung der narrativen biographischen Interviews umfasste, die der Untersuchung zugrunde liegen. Im Anschluss daran, werden die Interpretations- und Darstellungsentscheidungen (2.) offen gelegt, um den Interpretationsprozess nachvollziehbar zu halten und zu verdeutlichen, warum die Fälle in der nachfolgend dargestellten Form präsentiert werden.

Methoden in der Anwendung

Den Ausgangspunkt für die einzelnen Erhebungs- und Auswertungsschritte bildet die grundsätzliche Entscheidung, mit dem Instrument narrativer biographischer Interviews zu arbeiten. Deshalb beginnt und endet diese Auseinandersetzung, die die Angemessenheit der angewendeten Methoden und ihre Nutzung dokumentieren soll, mit dem narrativen biographischen Interview: zunächst darauf bezogen, wie und mit welchem Ziel biographische narrative Interviews im Rahmen dieser Untersuchung erhoben wurden, abschließend bezogen darauf, welche Prämissen für deren Transkription und Auswertung in der vorliegenden Untersuchung leitend waren.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Dazwischen wird der Feldzugang, das Sample und der Prozess der Datenerhebung erläutert.

Zur Erhebung narrativer biographischer Interviews

Im Rahmen von (erziehungswissenschaftlicher) Biographieforschung nimmt die Methodik des narrativen biographischen Interviews mittlerweile einen zentralen Stellenwert ein, auch wenn Fritz Schütze und seine Mitarbeiter es zunächst für eine „Interaktionsfeldstudie" entwickelten, um das Handeln von Kommunalpolitikern im Rahmen einer Gemeindereform zu analysieren (vgl. Schütze 1977). Als Instrument – insbesondere in der Biographieforschung – ist es auf individualisierte Interpretationen sozialer Wirklichkeit ausgerichtet, auf die „Erfassung sozialer Wirklichkeit aus der Perspektive der handelnden und erleidenden Subjekte" (Jakob 1997: 447). Um Zugang zu diesen Perspektiven zu erhalten, werden Erzählungen als „umfassende und in sich strukturierte" (Flick 1999: 115) Darstellungsform präferiert.[32] Im Unterschied zu anderen Interviewformen zeichnet sich das narrative biographische Interview also dadurch aus, dass es der geforderten Offenheit qualitativer Forschung auch erhebungsmethodisch Rechnung trägt, indem es die Relevanzsetzungen, also die Entscheidungen, was im Detail erzählt wird, den Interviewten weitestgehend überlässt.

In der von Schütze vorgeschlagenen Grundstruktur besteht ein narratives biographisches Interview aus drei Teilen: Den ersten Teil bildet „die autobiographische Anfangserzählung" (Schütze 1983: 285), die als umfassende, von den Interviewten relativ autonom gestaltete, Antwort auf eine recht globale „Erzählaufforderung" (ebd.) verstanden werden kann, welche um Auskünfte „entweder zur gesamten Lebensgeschichte oder zu sozialwissenschaftlich besonders interessierenden Phasen der Lebensgeschichte" (ebd.) bittet. Dieser erste Teil gilt als abgeschlossen, wenn eine entsprechende Erzählcoda der Interviewten dies anzeigt, also eine sprachliche Markierung wie z.B. „so das war's" (ebd.). Im Anschluss daran tritt der oder die

32 So stellt Fritz Schütze als Qualitätsmerkmal dieser Interviewform heraus: „Das autobiographische narrative Interview erzeugt Datentexte, welche die Ereignisverstrickungen und die lebensgeschichtliche Erfahrungsaufschichtung des Biographieträgers so lückenlos reproduzieren, wie das im Rahmen systematischer sozialwissenschaftlicher Forschung überhaupt nur möglich ist. … Das Ergebnis ist ein Erzähltext, der den sozialen Prozess der Entwicklung und Wandlung einer biographischen Identität kontinuierlich, d.h. ohne exmanente, aus dem Methodenzugriff oder den theoretischen Voraussetzungen des Forschers motivierte Interventionen und Ausblendungen, darstellt und expliziert" (Schütze 1983: 285f.). Bereits im methodologischen Teil, insbesondere in der Kritik einiger erzähltheoretischer Grundannahmen Schützes, war deutlich geworden, dass dieser euphorische Einschätzung des Instruments und seiner ‚Objektivität' eine gewisse Überschätzung seiner Möglichkeiten zugrunde liegt.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Interviewende im zweiten Teil aus der aktiven Zuhör-Haltung etwas stärker heraus und versucht über weitere Erzählungen anregende, also narrative Nachfragen „das tangentielle Erzählpotential“ (ebd.) des ersten Teils auszuschöpfen und weitere Erzählungen zu bereits dargestellten biographischen Begebenheiten oder Abschnitten zu erhalten. Im dritten Teil des Interviews sollen dann stärker eigentheoretische Aussagen des Interviewten durch Nachfragen zu abstrahierenden Beschreibungen des dargestellten Lebens angeregt werden, die die „Erklärungs- und Abstraktionsfähigkeit des Informanten als Experte und Theoretiker seiner selbst“ (ebd.) nutzen.

Die Erhebung der narrativen biographischen Interviews für diese Untersuchung folgt dem von Schütze vorgeschlagenen Vorgehen hinsichtlich des ersten und zweiten Teils vollständig, der eigentheoretische Nachfrageteil wurde zugunsten zweier externer (Nach-)Frageteile[33] ersetzt, die zum einen stärker das Diskriminierungspotential eines „Migrationshintergrundes“ sowie besondere Personen oder Situationen der Unterstützung für den Lebensweg direkt befragen, zum anderen eher formale Sozialdaten der Interviewten erheben.[34] Diese Modifikation trägt dem Umstand Rechnung, dass die von mir präferierten Auswertungslogik einem konkreten Erkenntnisinteresse verpflichtet und gleichzeitig nicht auf die Generierung einer ‚objektiven Wahrheit‘ über das zur Frage stehende Leben ausgerichtet ist. Schütze hingegen verspricht sich den Zugang zu solchen ‚Wahrheiten‘ durch die Kontrastierung der eigentheoretischen Passagen mit den narrativen Interviewpassagen. Gleichwohl ermöglicht der stärker auf das konkrete Untersuchungsinteresse zugeschnittene dritte (Nach-)Frageteil u.a. eine – auch durchaus eigentheoretische – Stellungnahme zur individuellen Bedeutung „des Migrationshintergrundes“ zu er-

33 Diese Praxis Fragen, die das eigene Forschungsinteresse leiten, zu diesem späten Zeitpunkt explizit in das narrative Interview einzubeziehen, ist durchaus verbreitet, auch wenn sie von Schützes Vorgaben zu den eigentheoretischen Nachfragen explizit abweicht (vgl. Rosenthal 2008: 143ff., Küsters 2009: 63).

34 Vgl. den Interview-Leitfaden für die erhobenen narrativen biographischen Interviews im Anhang. Der Einsatz eines Leitfadens erscheint vielleicht auf den ersten Blick als unpassend für narrative biographische Interviews, deswegen ist es wichtig, den Unterschied zu Leitfaden-Interviews zu verdeutlichen: Im Anschluss an Gabriele Rosenthal (2008: 143ff.) zeichnet sich dieser Leitfaden vor allem dadurch aus, dass das Interview mit einer offenen biographisch-narrativen Erzählaufforderung eröffnet wird und auch im erzählinternen Nachfrageteil keine vorher festgelegten Fragen gestellt werden, sondern Nachfragen zum bisher Erzählten. Mein eigenes Forschungsinteresse kommt im Leitfaden folglich erst explizit im erzählexternen Nachfrageteil zum Tragen, insofern hier „noch andere gezielte Fragen im Zusammenhang mit meiner Forschungsfrage enthalten [sind], die nicht von den Befragten selbst thematisiert wurden“ (a.a.O.: 155). Auch die von mir durchgeführte Erhebung von als relevant erachteten Sozialdaten im letzteren Nachfrageteil wird bspw. von Küsters explizit empfohlen (vgl. Küsters 2009: 64).

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

halten. Dies war insbesondere für Interviews aufschlussreich, in denen dazu im narrativen Erzählformat wenig Stellung bezogen wurde – so dass dieser Nachfrageteil letztlich doch auch als eine sehr begrenzte und interessengeleitete Kontrastierung im Hinblick auf die individuelle Bedeutung „des Migrationshintergrundes" erlaubt.

Der eigentlichen Interviewsituation ging dabei in allen Fällen ein – telefonisches oder persönliches – informatives Vorgespräch voraus, in dem vor allem Forscherin, Forschungsvorhaben und Interviewsetting vorgestellt sowie der forschungsethische Umgang mit den Daten und der Interview-Ort geklärt wurden.[35] Als Erzählaufforderung wurde dabei – in Anlehnung an Rosenthal (2008: 143ff.) – folgende Formulierung gewählt: „Wie ich Dir/Ihnen schon erklärt habe, interessiere ich mich für Deine/Ihre persönliche Lebensgeschichte. Du kannst/Sie können alle Erlebnisse erzählen, die Dir/Ihnen dazu einfallen. Nimm Dir/Nehmen Sie sich so viel Zeit wie Du möchtest/Sie möchten, ich werde zuhören, mir Notizen machen und erst später Rückfragen stellen."[36] Auf der Basis eines Probe-Interviews und der Reflexion auf das darin ge-

35 Lediglich einer der potentiellen Interviewpartner hat angesichts der Interviewform narrativer biographischer Interviews seine bereits gegebene Zusage zu einem Interview auf der Basis dieser Informationen wieder revidiert. Die relativ vage Angabe zum Forschungsinteresse geht auf die Einsicht zurück, dass die vorher gegebenen Informationen meist eine Art Filterfunktion für die Präsentation der Lebensgeschichte haben, so dass durch eine möglichst weite Formulierung des Interesses versucht wurde, keine zu starke Einschränkung vorzunehmen. Dass die Etikettierung der Befragten als „Jugendliche mit Migrationshintergrund" bereits eine Einschränkung darstellt, ist bereits in der methodologischen Diskussion deutlich geworden und zeigt sich auch in den dadurch produzierten Erzählungen – allerdings in einem relativ weiten Spektrum von einer Zurückweisung dieser Etikettierung bis zu ihrer Bestätigung. Hinsichtlich des Interview-Ortes oblag die Wahl den Interviewten, wobei die Mehrheit der Interviews sowohl in privaten als auch dienstlichen Räumen von Dritten geführt wurden. Im Allgemeinen werden private Räume für biographische Interviews empfohlen, damit sich eine Atmosphäre der Vertrautheit etablieren kann (vgl. Küsters 2009: 54). Allerdings habe ich bspw. auch ein Interview auf Wunsch des Interviewten statt bei ihm Zuhause in einem öffentlichen Cafe geführt, was die Qualität des Tonmaterials zwar stark beeinträchtigt hat, aus meiner Sicht aber weniger die Atmosphäre der Vertrautheit.

36 In der Regel einigte ich mich im Interviewvorgespräch mit den befragten Jugendlichen auf die gegenseitige Ansprache mit „Du". Deutlich wurde aber, dass dieses von einzelnen Interviewten nicht unbedingt gewünscht wurde – wie bspw. im Fall Josef, wo der Interviewte mich als Interviewerin konsequent siezt, ich den Interviewten meinerseits auch auf seinen Wunsch sieze, diese Ansprache allerdings im Interviewverlauf nur bedingt durchhalte. Die in den Interviews jeweils von mir genutzte Form der Anrede entsprach aber in der Regel den Wünschen der Interviewten. Eine gewisse (wohl milieugeprägte) Naivität der Forscherin hinsichtlich des enthierarchisierenden Versprechens einer gegenseitigen

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

zeigte Interviewerin-Verhalten wurde die vormals begrenzende und gleichzeitig auch überfordernde Zeitangabe von etwa einer Stunde umgearbeitet zu der Formulierung „nimm Dir so viel Zeit wie Du möchtest" und auch die explizite Erinnerung an die etwas irritierende, weil zurückhaltende Interviewerin-Rolle mit der Formulierung „ich werde zuhören…" in der Erzählaufforderung geht auf Rückmeldungen als dem Probe-Interview zurück, dem noch eine andere, weniger ausführliche Erzählaufforderung zugrunde lag.[37] Bereits zu Beginn war mein Verhalten als Interviewerin dem für narrative Interviewführung zentralen Anspruch verpflichtet, aktiv zuzuhören, also „nicht durch Detaillierungsfragen [zu unterbrechen], sondern … nur durch parasprachliche Bekundungen wie „mhm" oder, bei Stockungen in der Erzählung, durch motivierende Aufforderungen zum Weitererzählen, durch Blickkontakt und andere leibliche Aufmerksamkeitsbekundungen" (Rosenthal 2008: 146) den Erzählfluss zu stimulieren. Während es mir bereits zu Beginn gut gelang, jegliche Unterbrechungen in den Anfangserzählungen zu vermeiden, erwies sich die Unterscheidung zwischen einer „einfühlend mitgehen[den]" (Schütze 1987: 239), z.B. durch Lachen oder Betroffenheitsbekundungen und einer zu vermeidenden bewertenden Kommentierung des Gesagten, wie z.B. durch Lachen oder bestärkende Worte wie „ja", als keineswegs einfach für mich. Vor diesem Hintergrund kann eher die gesamte Erhebungsphase als Lernprozess charakterisiert werden, der mich zu einer zunehmend kontrollierten Interviewführung angeregt hat, wobei allerdings besonders intensive Interviewsituationen in Ausdrücken mangelnder Distanznahme meinerseits regelmäßig ihren Ausdruck fanden.

Ansprache mit „Du" ist aber nicht von der Hand zu weisen und hat in der Befragung von Studierenden deutlich reibungsloser funktioniert als bei Nicht-Studierenden.

37 Die „Verletzung der Rollenerwartung" (Flick 1999: 121) durch die Interviewerin, die in narrativen biographischen Interviews gewissermaßen angelegt ist, zeigt sich regelmäßig in den meist suchenden Vor-Anfangs-Sequenzen der Interviews, die oft von der gegenseitiger (Rück-)Versicherung, dass es jetzt wirklich los gehe, geprägt sind. Aus meiner Sicht kann dieser Prozess, des sich Zurechtfindens in dieser letztlich künstlichen Gesprächssituation aber nicht umgangen werden, z.B. durch mehr Informationen im Vorgespräch – er gehörte, zumindest in den von mir erhobenen Interviews, zur Situation narratives biographisches Interview führen/geben dazu. Daran wird bereits deutlich, dass Alltagskommunikation nach anderen Regeln als denen, die für narrative biographische Interviewführung gelten, funktioniert. Auch gibt es ein Interview im Sample, bei dem der Versuch, durch die narrative Erzählaufforderung eine biographische Erzählung zu stimulieren, nahezu als gänzlich gescheitert betrachtet werden muss. Das Gefühl in der Interviewsituation, dieser Jugendliche mag sich mir nicht (körperlich) zuwenden und sich mir gegenüber kaum öffnen, findet dann auch im eher zähen und unsicheren Frage-Antwort-Charakter des gesamten Interviews seinen Ausdruck. Gründe dafür können u.a. in den wenig günstigen Rahmenbedingungen, wie dem vergleichsweise kurzen persönlichen Vorgespräch und einer Freistellung des Interviewten in seinem Ausbildungsbetrieb für die Zeit des Interviews gesehen werden.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Für den nachfolgenden internen Nachfrageteil, der auf weitere detaillierende Erzählungen zu einzelnen, in der Regel nicht oder unvollständig erzählerisch entfalteten Passagen, abzielt, erwies sich die Formulierung konsequent narrativer Nachfragen für mich als relativ schwierig. Dies könnte darin begründet sein, dass ich aufgrund der aktiven Zuhörerin-Rolle bisweilen das Aufschreiben von Notizen als unpassend empfand, was dann in eher vage Formulierungen für Nachfragen zu dem bereits Erzählten mündete. Es ist aber sicherlich auch darauf zurückzuführen, dass die von mir anfangs genutzte Formulierung „Erlebnisse zu erzählen" sich für einige Interviewte vermutlich als zu abstrakt und sperrig erwies[38]. So ging ich mit zunehmender Interviewpraxis eher dazu über, nach weiteren Erinnerungen an konkrete Situationen zu fragen und mir Formulierungen für erzählgenerierende Nachfragen zurecht zu legen (vgl. Interview-Leitfaden). Der nachfolgende erste externe (Nach-)Frageteil erwies sich eher als wenig anregend zu weiteren detaillierten Erzählungen, sondern ließ die zunehmende Dynamik eines (investigativen) Interviews, bei dem eine etwas wissen will und der andere etwas dazu sagen kann, stärker hervortreten. Der zweite, eher faktenorientierte, externe Frageteil – der ebenfalls mündlich erhoben wurde – unterstrich diese Dynamik zum Ende des Interviews noch. Wo ich – was forschungspraktisch keineswegs immer gegeben war – alle Teile vollständig erheben konnte, ergab sich insbesondere aus den sehr formalen Fragen gegen Ende eines oftmals sehr persönlichen Interviews eher die etwas unpassende Situation eines Abfragens. Vor diesem Hintergrund wäre der Einsatz eines kleinen Fragebogens zu den Sozialdaten, den die Interviewten selbst ausfüllen, vielleicht angemessener gewesen. Abgeschlossen wurde der Erhebungsvorgang nach Beendigung des Interviews durch die Protokollierung der Besonderheiten von Kontaktaufnahme und Interviewsituation, die ebenfalls auf dem zugehörigen Interview-Leitfaden festgehalten wurden.

Feldzugang, Sample und Erhebungszyklen

Vor dem Hintergrund der Erkenntnis, dass der oder die Forschende im Setting qualitativer Forschung „nicht als ‚Neutrum' im Feld und Kontakt mit den (zu befragenden …) Subjekten agier[t]" (Flick 1999: 71), stellt sich die Frage, wie dieser Feldzugang und Kontakt konkret angebahnt wird. Vor dem Hintergrund meiner beruflichen und privaten Kontakte zu Schulen, sozialpädagogischen Einrichtungen der Jugendhilfe und Universitäten, bat ich KollegInnen und Studierende im norddeutschen Raum um ihre Mithilfe bei der Suche nach Interviewpartnern, die den von

38 In ihrem anwendungsbezogenen Einführungsbuch zu narrativen biographischen Interviews verweist Ivonne Küsters (2009) explizit darauf, dass es für die Erzählaufforderung wie für die Nachfragen wichtig sei, eine „alltagssprachliche Diktion" (a.a.O.: 45) zu wählen. Mir ist erst im Zuge der wiederholten Interviewführung klar geworden, dass die Aufforderung „Erlebnisse zu erzählen" dem nur bedingt entspricht.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

mir festgelegten Kriterien entsprachen: Sie sollten im Alter zwischen 20 und 25 Jahren, männlich, bereits länger in Deutschland lebend und auch dort zur Schule gegangen sein und solche Menschen, von denen Statistiker und andere, vielleicht auch sie selbst sagen, sie besitzen „einen Migrationshintergrund".[39] Die Verbreitung meines Interviewgesuchs[40] erfolgte nach dem Verweisungs- und Schneeballprinzip, so dass mir in der Regel Interviewpartner vermittelt wurden, die die vermittelnde Person – meist aus einem institutionellen Zusammenhang – kannten, die wiederum ich kannte. Daraus ergab sich insbesondere für die Phase der Kontaktanbahnung in der Regel ein erster wertvoller gemeinsamer Gesprächs- und Bezugspunkt. Allerdings ist augenfällig, dass bei diesem Vorgehen durchaus die Gefahr besteht, „nur ein bestimmtes [hier: eher pädagogisch geprägtes] Milieu zu erreichen" (Thon 2008: 130). Dieser Gefahr kann ich nur in dem sehr eingeschränkten Maße begegnen, dass ich einerseits die Kontakt-Wege als über Angehörige pädagogischer Einrichtungen vermittelte benenne und andererseits darauf verweise, dass sich die Interviewten nicht im direkten Bekanntenkreis, also „weit genug außerhalb der persönlichen ‚Reichweite' der Forscherin" (ebd.), verorten lassen.

Die Einschränkung der Suche auf *männliche* Interviewpartner ergab sich aus der ersten Aufarbeitung des Forschungsstandes: Einerseits wurden „männliche Jugendliche mit Migrationshintergrund" innerhalb des Bildungsbenachteiligungsdiskurses

39 Dass bei diesen Auswahlkriterien der „Migrationshintergrund in den Vordergrund rückt" – wie Erol Yildiz an anderer Stelle und in anderem Zusammenhang ironisch kommentierte (vgl. Yildiz 2010) – ist dem Versuch geschuldet, einen alltagsweltlich verständlichen Duktus für die Suche nach Interviewpartnern zu verwenden. Dass ich damit eine Etikettierungsproblematik selbst mit betreibe und betrieben habe, die Gegenstand der kritischen Auseinandersetzung in dieser Dissertation ist, erscheint mir retrospektiv zwar unglücklich, aber gleichwohl schwierig zu vermeiden. Ein veränderter – und an dieser Stelle weniger pragmatischer – Umgang mit dieser Frage hätte aus meiner Sicht heute aber grundsätzlich zu einer anderen Untersuchungsanlage geführt, die z.B. die Fokussierung auf „Jugendliche mit Migrationshintergrund" insofern gänzlich vermieden hätte, als sie sowohl dominanzdeutsche, als auch nicht-dominanzdeutsche Jugendliche hätte befragen können. Wenn mich aber der Unterschied in der Lebensgestaltung zwischen diesen und jenen interessiert, wäre die Unterscheidung zwar nicht für die Erhebung selbst, aber nachfolgend auch bedeutsam geworden – es scheint mir hier insofern eher ein Grunddilemma von „Migrationsforschung" ausgewiesen zu sein, das ich an verschiedenen Stellen dieser Arbeit bereits herausgestellt hatte (vgl. Kap. Einleitung: 10ff.; Migrationsforschung: 47ff.).

40 Die Verbreitung erfolgte weniger als erwartet über Aushänge, sondern eher über Information per E-Mail und dann über eine direkte persönliche Ansprache oder Vermittlung von potentiellen Interviewpartnern durch die Kontaktierten. Es gab keinen Fall, wo sich einer der Interviewpartner bei mir einzig aufgrund eines Aushanges gemeldet hätte – was auch an dem wenig informativ gestalteten Aushang liegen könnte.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

statistisch als stärker benachteiligte und hinsichtlich ihrer Einmündung ins Berufsleben eher gefährdete Gruppe ausgewiesen (vgl. Diefenbach 2007: 73, 76, FB 2000: 178). Andererseits zeigte der Blick auf die qualitative Migrationsforschung, dass männliche ‚migrationsandere' Jugendliche hier vornehmlich im Zusammenhang mit Devianz thematisiert werden (vgl. kritisch: Spindler 2007), weniger im Zusammenhang mit Bildung oder formalem Bildungserfolg (vgl. Badawia 2002: 41ff.). Auch die Einschränkung des *Alters* der Interviewpartner auf zwanzig bis fünfundzwanzig Jahre ist einer Auseinandersetzung mit dem Forschungsstand geschuldet: Während ich in der allerersten Konzeption der Untersuchung noch von Schülern zwischen 16 und 21 Jahren als Zielgruppe ausgegangen war, hat insbesondere die Lektüre der Längsschnittuntersuchung von Sabine Mannitz (2006) mich dazu bewogen, den zeitlichen Abstand der Befragten zur eigenen Schulzeit etwas größer anzusetzen.[41] Auf eine weitergehende Einschränkung der Untersuchung, z.B. auf Jugendliche, die gemäß ihrer natio-ethno-kulturell gefassten „Herkunft" unterschieden werden könnten, wurde verzichtet, weil dies eine doppelte Einschränkung bedeutet hätte: zum einen hätte eine solche Einschränkung aus meiner Sicht die Gefahr einer ethnisierenden Rezeption der Untersuchungsergebnisse verstärkt, zum anderen erschien mir diese Einschränkung als zu massiv bzw. gleichzeitig zu unscharf und insofern nachteilig, angesichts einer sehr offenen Forschungsfrage, für die die Frage ob und wenn ja, welcher Befragte, in welchem Zusammenhang welche Zuschreibungen als ‚fremder Anderer' erhält, gerade interessant ist.[42]

41 So stellt Sabine Mannitz (2006) fest, dass die von ihr befragten Jugendlichen zur Zeit ihres Schulbesuchs die eigene Schulzeit wenig kritisch reflektieren konnten. Im Zuge ihrer zweiten Erhebungsphase - 4 Jahre später -, nach Beendigung der Schulzeit und Eintritt ins Studien-, Familien- und Berufsleben hingegen werden von den Befragten konkretere und differenziertere Bewertungsmaßstäbe angelegt. Sie hält fest: „Unter den frappierenden Auffälligkeiten war beispielsweise, dass kritische Kommentare zu eigenen Benachteiligungen zu Schulzeiten stets, prompt und nahezu stereotyp als individuell gelagerte Probleme formuliert wurden. [...] [Sie] waren aus Sicht meiner GesprächspartnerInnen nicht der Rede wert und blieben aus ihren Problemerörterungen weitgehend ausgeklammert, als sie noch SchülerInnen waren" (Mannitz 2006: 95, Hervorheb. NR). Dieser Befund legt nahe, Jugendliche erst mit einem mehrjährigen Abstand zur Bewertung ihrer Schulzeit, insbesondere im Hinblick auf erlebte Diskriminierungen, zu interviewen. Berücksichtigt man zudem, dass Brüche in den Schulkarrieren von migrationsanderen Jugendlichen wahrscheinlicher sind (vgl. King 2006, Schulze/Soja 2003), erscheint es sinnvoll, das Alter der Untersuchungsgruppe auf zwanzig bis fünfundzwanzig Jahre heraufzusetzen.

42 Insbesondere die vergleichsweise starke Beforschung von in Deutschland lebenden Menschen, die oftmals als „TürkInnen" untersucht werden, hätte es dann z.B. eher nahe gelegt, sich Menschen anderer „Herkünfte" zuzuwenden, die bislang weniger umfangreich unter-

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Dem schrittweisen und zirkulären Forschungsvorgehen qualitativer Forschung verpflichtet, erfolgte die Datenerhebung im Rahmen von zwei Erhebungszyklen, von denen der erste zu Beginn des Disserationsprojektes, im Mai und Juni 2007, stattfand, während der zweite Erhebungszyklus nach der schrittweisen Auswertung und ausführlichen Interpretation der ersten Interviews, zwischen Oktober 2008 und Januar 2009 erfolgte. Die Kriterien für die Zusammenstellung des Samples erfuhren im Laufe des gesamten Forschungsprozesses eine Anpassung auf der Basis der ersten Interviewerfahrungen und -interpretationen: Während für den ersten Erhebungszyklus für mich noch im Vordergrund stand, möglichst ausgewogen Interviews mit formal weniger und mehr bildungserfolgreichen Jugendlichen zu führen, stand es für den zweiten Erhebungszyklus eher im Zentrum, solche Jugendlichen zu gewinnen, die als „markiert" im Hinblick auf ihren Status als ‚Migrationsandere' gelten können, weil dieser Unterschied sich als wichtig in der ersten Auswertungsphase erwiesen hatte.[43] Insgesamt wurden 9 narrative biographische Interviews geführt, digital aufgenommen und für jedes Interview eine mehrseitige Zusammenfassung und eine einseitige Interviewskizze erstellt, die lebenslaufbezogene Informationen bündelt.[44] In ihrer Gesamtlänge variieren die Interviews zwischen einer halben Stunde und drei Stunden Länge, hinsichtlich des Anteils der biographischen Anfangserzählungen darin variieren sie gleichfalls stark zwischen drei Minuten und zwei Stunden. Ein Interview musste aufgrund technischer Mängel bei der Aufnahme wiederholt werden. Allen Interviewten wurde schriftlich Anonymität und das Recht zugesichert, zu jedem Zeitpunkt der Interpretation und Auswertung Einblick in die Bearbeitung des eigenen Interviewmaterials zu erhalten.[45] Das Sample setzt sich aus folgenden Interviews zusammen:

---

sucht worden. Da mir eine solche Festlegung aber – aus den oben angeführten Gründen – insgesamt wenig sinnvoll und eher willkürlich erschien, habe ich auf sie verzichtet.

43 Vgl. Kap. Rekapitulation der Ergebnisse: 393ff.

44 Die Zusammenfassungen wurden auf der Basis der mitgeschnittenen Tonaufnahmen der Interviews erstellt, welche mehrmals angehört wurden. Auf der Basis des Gehörten wurden die Interviews hinsichtlich ihrer Inhalte, der sequenziellen Abfolge der Themen und ihrer Besonderheiten charakterisiert, so dass inhaltlich detaillierte und dennoch einigermaßen übersichtliche Zusammenfassungen der Interviews angefertigt werden konnten, die dann wiederum als Entscheidungsgrundlage für die weiteren Auswahlschritte für Transkription und Auswertung dienten. Die kürzeren Interviewskizzen finden sich in den Kurzdarstellungen verarbeitet, die nachfolgend das gesamte Sample überblicksartig zeigen.

45 Allerdings gelang es mir leider nicht, die Interviewten vor der Veröffentlichung der gesamten Untersuchung noch einmal in eine Diskussion über die Ergebnisse und Darstellungsform einzubeziehen – angesichts des langwierigen Forschungsprozesses erwiesen

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Name	Alter	Migration? Status?	Umfang	Erhebungs-zeitpunkt
Bayram Özdal*	21	Einreise nach Deutschland mit 6 Jahren, als Angehörige der kurdischen Minderheit politische Flüchtlinge aus der Türkei	Insges. 1.12 St. (AE 43 Min.)	Mai 2007
Peter Schuster*	22	Einreise nach Deutschland mit 11 Jahren, Aussiedler aus Kasachstan	Insges. 0.54 St. (AE 3 Min.)	Mai 2007
Josef Schmidt*	20	Einreise nach Deutschland mit 6 Jahren, Aussiedler aus Russland	Insges. 2 St. (nur AE)	Juni 2007
Florian Becker*	25	In Deutschland geboren, Vater aus Peru in den 1980ern eingereist	Insges. 0.33 St. (AE 6 Min.)	Juni 2007
Name	**Alter**	**Migration? Status**	**Umfang**	**Erhebungs-zeitpunkt**
Kerim Asla*	21	In Deutschland geboren, Eltern aus Tunesien Ende der 70er eingereist, „Gastarbeiter“	Insges. 0.32 St. (AE 4 Min.)	Juni 2007
Adil Taha*	22	In Deutschland geboren, Vater aus Jordanien 1962 eingereist, vermutlich als Palästinensischer Flüchtling	Insges. 2 St. (AE 7 Min.)	Oktober 2008
Khalid Haddaoui*	24	In Deutschland geboren, Eltern aus Marokko, ca. 1970 eingereist, „Gastarbeiter“	Insges. 1.48 St. (AE 8 Min.)	November 2008
Sinan Bey*	23	In Deutschland geboren, Eltern aus der Türkei nach Deutschland gekommen, ca. Anfang 1970er, „Gastarbeiter“	Insges. 2 St. 52 (AE 64 Min.)	Januar 2009
Zifa Keita*	20	In Niger geboren, mit 14 als unbegleiteter Flüchtling nach Deutschland gekommen, politisches Asyl und später Adoption	Insges. 1.10 St. (AE 7 Min.)	Januar 2009

Abb. 5: Überblick über das gesamte Sample

Als zentrale Schwierigkeit bei der Auswahl für die eingehendere Interpretation erwies sich – insbesondere im ersten Erhebungszyklus – der Umgang mit der stark variierenden Qualität der erhobenen Interviews und der daran orientierten Auswahl für die weiteren Auswertungsschritte: Die Auswertung narrativer biographischer

sich entweder die Kontaktdaten selbst oder vielleicht das Interesse an einer solchen Diskussion als überholt, insofern meine E-Mail-Anfragen unbeantwortet blieben.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Interviews entfaltet für diese Untersuchung insbesondere dort ihre Kraft, wo sie auf detailreiche narrative Darstellungen und insbesondere narrative Ausgestaltungen von Handlungssituationen zurückgreifen kann. Im ersten Erhebungszyklus – wahrscheinlich auch aufgrund der weniger ausgeprägten Interviewerfahrung der Forscherin zu diesem Zeitpunkt (s.o.) – hatte sich ein relativ deutlicher Zusammenhang zwischen dem Detailreichtum, der Narrativität der Interviews, der Länge der Anfangserzählungen und ihrer Gesamtlänge gezeigt, weswegen nacheinander die beiden längsten und damit verbunden auch inhaltlich vielfältigsten, narrativsten Interviews dieses Erhebungszyklus für die Transkription und weitere Bearbeitung ausgewählt wurden (Bayram Özdal* und Josef Schmidt*). Das am wenigsten gelungene narrative Interview aus diesem Erhebungszyklus, das unter dem Pseudonym Peter Schuster* firmiert, wurde zwar auch für die Transkription ausgewählt, diente aber nicht als Grundlage für eine ausführliche Einzelfallanalyse, sondern dazu, die Interviewführung der Interviewerin zu analysieren und mit Blick auf den zweiten Erhebungszyklus zu verbessern. Die im zweiten Interviewzyklus erhobenen Interviews waren hinsichtlich ihrer inhaltlichen Vielfalt als auch ihrer narrativen Ausgestaltung deutlich überzeugender. Sie hätten den Fallvergleich durchaus bereichern können, boten im Hinblick auf die Kontrastierung der Fälle aber keine gänzlich neue, noch kontrastreichere Folie an, so dass – letztlich auch aus Gründen der Arbeitsökonomie – auf ihren Einbezug verzichtet wurde. Der Auswahlprozess von Interviews für die eingehendere Interpretation entlang der Kriterien von Narrativität, Detailliertheit des Erzählens, relativer formaler Vergleichbarkeit der Ausgangsbedingungen und inhaltlicher Kontrastivität bedingte allerdings, dass in die umfassenden Einzelfallanalysen nun lediglich Interviews mit formal bildungserfolgreichen Jugendlichen eingegangen sind. Insofern leistet diese Untersuchung nur einen Beitrag zur Darstellung der Lebenssituation formal bildungserfolgreicher Jugendlicher, was sich für mich als unerwartetes Ergebnis der Methodenwahl in der Erhebung darstellt.

Obwohl Gabriele Rosenthal et al. (Rosenthal et al. 2009: 189ff.) maßgeblich propagieren, dass narrativ-biographische Interviews grundsätzlich auch mit so genannten sozial benachteiligten und problembelasteten Jugendlichen durchführ- und fruchtbar seien, scheint mir – auch jenseits der Fragen von Interaktion und Interviewführung – doch eine gewissermaßen *methodeninterne* Präferenz bestimmter, sozial überzeugender Erzählertypen in der Erhebungsmethode bereits angelegt (vgl. auch Küsters 2009: 67). Festzuhalten bleibt im Hinblick auf die hier dargestellte Untersuchung, dass es sich für mich als schwierig erwies, in einzelnen Interviews und insbesondere in denen mit weniger formal bildungserfolgreichen Jugendlichen narrative Erzählpassagen zu generieren. Einen, wie ich finde, überaus hilfreichen Ansatz dieser Schwierigkeit zu begegnen, bieten Bourdieu et al. in „Das Elend der Welt“ an: Hier wird ein differenziertes Erhebungsdesign mit einer Vielzahl von Interviewenden eingesetzt, um die Status-, Habitus- und Milieuunterschiede zwi-

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

schen z.B. Interviewerin und Interviewtem so gering wie möglich zu halten (vgl. Bourdieu 1997a: 871ff.). Ein solches Design übersteigt zwar den Rahmen dessen, was im Rahmen dieser Dissertation zu leisten war, der Hinweis macht aber ersichtlich, dass das in narrativen Interviews erwartete Sprechen nicht kontextunabhängig erwartet werden kann und durch soziale Asymmetrien und Milieuunterschiede beeinflusst wird. Für Jugendliche, die bereits im Hinblick auf ihren formalen Schulerfolg die Erfahrung kennen, nicht zu genügen, kann die Nutzung des Instruments narrativer biographischer Interviews so aus meiner Sicht auch dazu führen, sie der Gefahr einer Reproduktion von Misserfolgserfahrungen durch empirische Forschung auszusetzen – was ich als problematisch empfunden habe. Die Grenzen der Methodenwahl wie auch des Interviewvermögens der Forscherin finden nun in der fehlenden Berücksichtigung weniger narrativer Interviews, insbesondere mit formal weniger bildungserfolgreichen Jugendlichen ihren etwas unbefriedigenden Ausdruck.[46]

Auswertungsschritte und Transkription

Um narrative biographische Interviews wissenschaftlich zugänglich und bearbeitbar zu machen, werden sie in der Regel transkribiert. Die von mir vorgenommenen Transkriptionen orientieren sich an Transkriptionsregeln, wie sie auch in größeren Forschungszusammenhängen Verwendung finden.47 Die damit erreichbare Verschriftlichung des gesprochenen Interviews kann als relativ genau bezeichnet werden und ist trotzdem an einer guten Lesbarkeit orientiert: So werden bspw. parasprachliche Äußerungen ebenso wie deutliche Veränderungen im Redetempo in Form von Regieanweisungen, also in Klammern notiert, statt mit Zeichen, deren Bedeutung sich erst durch intime Kenntnis der zugrunde liegenden Transkriptionsregeln erschließt. Auch auf Partiturschreibweise wird zugunsten einer besseren Lesbarkeit verzichtet. Angesichts eines Auswertungsinteresses, das nicht lediglich daran interessiert ist, was gesagt wurde, sondern wie es gesagt und zueinander sprachlich in einen Zusammenhang gesetzt wird, habe ich mich für eine – für narrativ orientierte Analysen weitgehend übliche – „mittlere“ Genauigkeit bzw. Transkriptionstiefe entschieden, die z.B. Pausen und Satzabbrüche mit dokumentiert

46 Allerdings ist es angesichts der insgesamt begrenzten Interviewanzahl auch denkbar, dass ein anderer oder mehrere unterschiedliche Faktoren im Einzelfall zu einem weniger narrativen Interview geführt haben, der formale Bildungsabschluss der Befragten hierfür also gar keine entscheidende Einflussgröße darstellt.

47 Vgl. die im Anhang dokumentierten Transkriptionsregeln. Die für diese Untersuchung genutzten Transkriptionsregeln gehen auf das Forschungsprojekt „Biographische Bildungsprozesse afrikanischer Migranten in Deutschland am Beispiel von Studierenden aus Kamerun“ zurück (vgl. Koller et al. 2003: 147), in dem ich als studentische Hilfskraft mitgearbeitet und bereits nach diesen Regeln Interviews transkribiert habe.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

(vgl. Küsters 2009: 74). Wie bereits im methodologischen Teil deutlich geworden ist, betrachte ich die Transkription bereits als ersten Interpretationsschritt, was vor allem gegen die Vorstellung einer schlichten „Übertragung" von Sprache in Text gerichtet ist. Da im Rahmen dieser Untersuchung die Person der Interviewin forschungspraktisch mit derjenigen zusammenfällt, die die Transkripte der Interviews anfertigt sowie mit derjenigen, die sie anschließend weiter interpretiert, ist von einem schrittweise abstrakter werdenden Interpretationsprozess auszugehen. Dieser Interpretationsprozess, der bereits mit der Transkription beginnt, hat sich durchaus als hilfreich für eine begründete Fallauswahl und vertiefende Interpretation erwiesen.

Das Vorgehen bei der Auswertung der narrativen biographischen Interviews ist grundsätzlich dem Prinzip der Sequenzialität der produzierten Texte verpflichtet und orientiert sich dabei wesentlich an den Auswertungsschritten, die Fritz Schütze für narrative Analysen vorgeschlagen hat (vgl. Schütze 1983: 286f., Schütze 1984: 112ff., Schütze 1987: 94ff.). Wichtig ist hierbei, jedes Interview zunächst einzeln und vollständig, als „Einzelfall" (Schütze 1987: 245), zu rekonstruieren: [48]

Der erste Auswertungsschritt ist die „formale Textanalyse", in der bestimmt wird, ob und wo in den einzelnen betrachteten Textabschnitten argumentiert, beschrieben oder erzählt wird. Bei Schütze wird dieser erste Analyseschritt allerdings dazu genutzt, „zunächst einmal alle nicht-narrativen Textpassagen zu eliminieren und sodann den ‚bereinigten' Erzähltext auf seine formalen Abschnitte zu segmentieren" (a.a.O.: 286). Das Vorgehen einer „formale[n] Segmentierung" (Schütze 1984: 112) erscheint mir grundsätzlich sinnvoll, weshalb ich es angewendet habe, um zusammenhängende Segmente des Textes formal identifizieren bzw. gegeneinander abgrenzen zu können und so eine erste Gliederung des Textes zu erhalten. Allerdings habe ich dabei auf eine textliche „Bereinigung", also das Ausklammern der nicht-narrativen Passagen verzichtet, weil ich im Anschluss an Koller und im Unterschied zu Schütze nicht von einer „Repräsentation des vergangenen Lebensgeschehens" (Koller 1999a: 177), sondern von der „Konstruktion einer Lebensge-

48 Im Unterschied dazu wird z.B. in der dokumentarischen Methode die komparative Analyse, also der Vergleich zwischen mehreren Interviews bzw. Fällen, vergleichsweise früh angewandt, weil das Ziel gerade nicht die „Rekonstruktion des Fallspezifischen ‚um seiner selbst willen' (Glaser/Strauss 1969, 47) ist" (vgl. Nohl 2007: 257) und sich das interpretativ Interessante eines Falles, aus Sicht der Autoren, erst auf Basis eines versuchsweisen Einbeziehens von und im Kontrast mit neuen, weiteren Fälle herausarbeiten lässt (vgl. a.a.O.: 261f.). Dem würde Schütze wahrscheinlich ebenfalls zustimmen, aber das forschungspraktische Vorgehen der dokumentarischen Methode nutzt dieses – auch bei Schütze angelegte – komparative Moment bereits früher für die Strukturierung auch der ersten Fall-Interpretation durch die Einbeziehung weiterer empirischer Vergleichshorizonte bzw. Fälle.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

schichte“ (ebd.) ausgehe, so dass „die evaluative Funktion des Erzählens der referentiellen Funktion nicht [als] logisch nachgeordnet“ (ebd.) eingestuft wird.

Als zweiten Analyseschritt schlägt Fritz Schütze dann die „strukturell inhaltliche Beschreibung“ (Schütze 1983: 286) der vorher eingegrenzten einzelnen Erzählsegmente vor, die versucht, den Zusammenhang von Erzähltem, Erzähldarstellung und -verkettung zu bestimmen, wobei sie wiederum strikt sequenzanalytisch vorgeht. Die umfassenden strukturellen Beschreibungen aller Interviewsegmente sollen vor allem sicherstellen, dass nicht allein solche Passagen interpretativ erschlossen werden, die die Hypothesen der Forschenden bestätigen, der Fall also in seiner Gesamtheit zugänglich bleibt. In diesem Schritt geht es darum, anhand sprachlicher Markierungen das Verhältnis einzelner Ereignisdarstellungen zueinander und deren Bedeutung im Kontext der Gesamtdarstellung zu erhellen. Wichtige Hinweise liefern für diese Einordnung, Schütze zufolge, die „relativ ‚abstrakten‘ Prädikate in der Ankündigungs- und Ergebnissicherungsphase der Erzähleinheit“ (Schütze 1984: 112) – wobei Schütze diese vornehmlich zur „pragmatischen Brechung“ der eigenen Interpretationen nutzt (Schütze 1987: 193). Dieser Auswertungsschritt der Anfertigung struktureller Beschreibungen, wie auch der nachfolgende Schritt der „analytischen Abstraktion“ (Schütze 1983: 286), scheint mir auch dann sinnvoll, wenn es nicht direkt um das Herausarbeiten dessen geht, was Schütze „Prozeßstrukturen des Lebensablaufs“ (ebd.) nennt: Die strukturell-inhaltlichen Beschreibungen dienen auch in meiner Untersuchung dazu, durch die allmähliche Ausarbeitung von übergreifenden Erzählzusammenhängen und -mustern über einzelne Erzählsegmente hinweg, zu einer Vorstellung von der „biographische[n] Gesamtformung“ (ebd.) in einem Interviewtext zu kommen. Die Explikation dieser „Gesamtformung“ entspricht dann dem Analyseschritt der „analytischen Abstraktion“ (ebd.), der von den Besonderheiten einzelner Segmente abstrahiert und gleichzeitig einer ersten theoretischen Verallgemeinerung verpflichtet ist, die über den Einzelfall bereits begrenzt hinausweist.[49]

Der bei Schütze folgende Schritt der „Wissensanalyse“, bei dem die eigentheoretischen, argumentativen Stellungnahmen der Interviewten mit den interpretativen Befunden zur Gesamtformung kontrastiert werden, erübrigt sich für diese Untersuchung, auch weil für diese die, bei Schütze daran geknüpfte, Frage nach einer „mögliche[n] Selbsttäuschung“ (Koller 1999a: 174) der Interviewten als gleichermaßen problematisch wie unvermeidbar erachtet wird (vgl. Kap. Methodologie: 233ff.). Als abschließenden Analyseschritt schlägt Schütze dann „kontrastive Ver-

49 Gleichwohl Schütze mit den narrativen Analysen durchaus auf Aussagen abzielt, die theoretisch verallgemeinerbar sind, verweist er angesichts des aufwendigen Analyseverfahren darauf, dass „schon wegen des enormen zeitlichen Aufwandes der Erstellung und Verwendung narrativer Interviews eine überschaubare Anzahl von Fällen notwendig“ (Schütze 1987: 245) sei.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

gleiche“ (Schütze 1983: 287) mehrerer Einzelfallanalysen vor, um nach der „Strategie des minimalen … [oder] maximalen Vergleichs“ (ebd.) zu verallgemeinerbaren Aussagen über das zur Frage stehende soziale Phänomen (z.B. die Abkürzungsstrategien von Berufsberatern und ihren biographischen Folgen für die Beratenen, vgl. Schütze 1983) zu gelangen, die sich weiter von den Besonderheiten der Einzelfälle ablösen lassen. Beim maximalen Vergleich treten dabei stärker die Besonderheiten der Einzelfälle hervor, während beim minimalen Vergleich stärker fallübergreifende Strukturen sichtbar werden (vgl. ebd.).[50]

Die Interpretation und Darstellung der, dieser Untersuchung zugrundeliegenden, Interviewtexte folgt also den Auswertungsschritten der formalen Textanalyse und Segmentierung, um für diese Segmente dann strukturelle Beschreibungen anzufertigen, die eine analytische Abstraktion erlauben, also Aufschluss über die Gesamtformung des Interviewtextes geben. Diese Gesamtformung bildet die Grundlage für den fallübergreifenden, kontrastiven Fallvergleich. Die in dieser Arbeit vorgelegte Präsentation der Fallvergleiche zeigt allerdings lediglich die Endergebnisse dieser Analyseschritte, indem sie die Gesamtformung des zur Frage stehenden Interviewtextes als Inszenierung nachzeichnet. Gleichzeitig geht sie über diese Auswertungsschritte auch angesichts des Interesses an Subjektivierungsvorgängen als ‚fremde Andere‘ hinaus, insofern sie einzelne Differenz- und Zugehörigkeitserfahrungen akzentuiert, sie interpretativ hervorhebt und abschließend Elemente dieser Erzählpassagen explizit unter einer anrufungstheoretische Perspektive betrachtet. Diese Besonderheiten meiner – den methodologischen Überlegungen folgenden – performativ-dekonstruktiven Lesart im Anschluss an, aber auch in bewusster Abgrenzung zu Schütze, samt ihrer Darstellungs- und Interpretationsentscheidungen, sollen nun abschließend noch einmal verdeutlicht werden.

Darstellungs- und Interpretationsentscheidungen

Auch wenn sich die genutzten Auswertungsschritte für die Fallinterpretationen und ihren Vergleich grundsätzlich bzw. mit Einschränkungen, an dem von Schütze vorgeschlagenen Verfahren narrativer Analysen orientieren, bilden sie eher den Ausgangs- als Endpunkt meiner Interpretationen. In dieser Untersuchung gehe ich – darauf hatte bereits der methodologische Teil dieser Arbeit aufmerksam gemacht – weder zentrale erzähltheoretische Grundannahmen Schützes mit, noch verstehe ich die entwickelten Interpretationen bzw. Fälle als dazu angetan, ‚Wahrheiten‘ über die Interviewten hervorzubringen. Im Versuch, das was meinen Schwerpunkt für die Interpretation ausmacht, zu verdeutlichen, möchte nun ich die zentralen Darstellungs- und Interpretationsentscheidungen offen legen, die sich als drei verschiedene

50 Eine hilfreiche, praxisbezogene Anleitung zur Umsetzung der schütz‘schen Analyseschritte findet sich insbesondere bei Südmersen (1983).

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Stationen (m)einer performativ-dekonstruktiven Lesart der Interviewtexte kennzeichnen lassen: Zunächst gilt es zu erläutern, warum und inwiefern ich bezogen auf die Interviewtexte von einer Inszenierung, von Effekten und Figuren spreche. Ebenso erläuterungsbedürftig ist die Fokussierung auf einzelne Differenz- und Zugehörigkeitserfahrungen in der Interpretation, wobei geklärt werden soll, was als Differenz- und Zugehörigkeitserfahrung gefasst und warum darauf fokussiert wird. Abschließend wird der gleichfalls abschließende Interpretationsschritt einer anrufungstheoretischen Reflexion vorgestellt, wobei erläutert wird, worauf sich diese Reflexion bezieht und welcher Status ihr zukommt.

Inszenierung, Effekte und Figuren

Im methodologischen Teil hatte ich angegeben, dass die Erkenntnisse über den performativen Charakter eines biographieforscherischen Vorgehens mich dazu gebracht haben, von dem lebensgeschichtlichen Text, der die Grundlage für die darauf aufbauenden wissenschaftlichen Interpretationen (bzw. Konstruktionen) bildet, als Inszenierung zu sprechen. Wenn ich den Interviewtext bzw. das Transkript also als dramaturgische Inszenierung verstehe und lese, dann um den Kompositions- oder Konstruktionscharakter solcher Texte herauszustreichen. Zum Verständnis eines Interviewtextes als dramaturgische Inszenierung habe ich mich dabei auch von Ralf Bohnsack anregen lassen, der die Rekonstruktion der Dramaturgie und der dramaturgischen Höhepunkte als Gegenstände mit Schlüsselfunktion für die rekonstruktive Interpretation kennzeichnet (vgl. Bohnsack 1991: 136f.).

Diese Metapher, die Rede vom Interviewtext als Inszenierung, ermöglicht es mir zu einer Aussage über die Gesamtheit des Falles zu kommen, ohne damit diese Gesamtheit abzuschließen: Auf der Basis dessen, was erzählt wurde, stellt sich der Fall in seiner Gesamtgestalt als Inszenierung, mit bestimmten dramaturgischen Höhe- und Wendepunkten dar. Gleichzeitig impliziert die Darstellung dieser Inszenierung nicht, dass die Ingredienzien dieser Geschichte oder diese Geschichte insgesamt nicht auch ganz anders erzählt und interpretiert werden könnten. Die konkrete und kontextbezogene Konstruktionsleistung des lebensgeschichtlichen Erzählens bleibt im Sprechen über Interviewtexte als Inszenierungen sichtbar, ohne dass damit die möglichen anderen Inszenierungsformate der lebensgeschichtlichen Ereignisse unsichtbar gemacht werden. Den gesamten Interviewtext als Inszenierung wiederzugeben, ermöglicht also zum einen die sequenzielle Aufeinanderfolge von einzelnen Themen, Stellungnahmen und Szenen innerhalb des lebensgeschichtlichen Textes abzubilden, zum anderen aber auch den Spannungsbogen, der in dieser spezifischen Reihung zum Ausdruck kommt, nachzuzeichnen und interpretativ zu erschließen. Das, was hier Inszenierung heißt, entspricht formal also in etwa dem, was Schütze als „biographische Gesamtformung“ beschrieben hatte, ihr Impetus ist aber weniger umfassend: Inszenierungen sind immer abhängig von dem- bzw. derjenigen, der oder diese Inszenierung arrangiert, in Szene setzt und dies mit Blick

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

auf ein spezifisches Publikum tut. Inszenierungen sind – um die Theatermetaphorik auszureizen[51] – selbst bereits Interpretationen eines Plots, der lediglich festgeschrieben scheint. Als Inszenierung wird hier also zusammengefasst, was für den Interviewtext in seiner Gesamtanlage als charakteristisch verstanden werden kann: Als Inszenierung verstehe ich die dramaturgische Gesamtanlage des Textes mit seinen wichtigen lebensgeschichtlichen Stationen, ihren Bewertungen und Verknüpfungen, die auf dramatische Höhe-, Wende- oder Tiefpunkte zusteuert und diese hinter sich lässt.

Ähnlich wie bei anderen z.B. musikalischen oder theatralen Aufführungen erzielen solche Inszenierungen beim Publikum Effekte, diese Annahme übertrage ich ebenfalls auf Interviewtexte. Wenn ich also von *Effekten* der Inszenierung spreche und diese herausarbeite, dann sind damit nicht unbedingt intentionale, vom Erzählenden intendierte Wirkungen bei den Zuhörenden oder Lesenden gemeint, sondern vielmehr darstellungsbedingte Effekte, die sich einer kognitiven Kontrolle auf beiden Seiten entziehen können. Als Effekte verstehe ich jene verbalisierbaren Wirkungen bzw. Eindrücke, die die Rezeption einer Inszenierung in ihrer Gesamtheit und Gesamtanlage bei mir als Interpretin hinterlassen hat.[52] Allerdings gehe ich davon aus, dass diese Effekte auf Muster des Erzählens dieser Geschichten verweisen, die die jeweilige Dramaturgie dieser Geschichten mit hervorbringen und das Spezifische der jeweiligen Inszenierung und ihrer zugrundeliegenden Erzählhaltungen markieren.

Vor dem Hintergrund einer Betrachtung des Interviews als Inszenierung können alle eingeführten Personen schließlich als *Figuren* aufgefasst werden, deren Rolle und Bedeutung im Rahmen bestimmter Szenen interpretiert und eingeordnet werden kann. Unterscheiden lassen sich dabei aktive, komplexere Figuren, solche die als aktiv sprechend und/oder handelnd in der Inszenierung erscheinen, von einfachen Figuren, die gewissermaßen als Statisten auftreten, die also eher für die rahmende Ausgestaltung einzelner Szenen relevant sind, weniger als Figur selbst. Die

51 In meiner Diplomarbeit hatte ich bereits mit diesen Überlegungen experimentiert. Dort hatte ich ein Interview als Inszenierung anhand dreier Akte näher charakterisiert, wobei mir diese Einteilung des gesamten Textes in Szenen und Akte heute allerdings als Überstrapazierung der Theater-Metaphorik erscheint.

52 Damit gebe ich auch der Ansicht Ausdruck, dass diese Interpretation nur durch mich und durch mich hindurch in dieser Weise erfolgen konnte, weshalb ich grundsätzlich von einer Lesart spreche. Versuche, gemeinsam an ein und demselben Interviewauszug zu vergleichbaren Interpretationen zu gelangen, verdeutlichen, dass maximal ähnliche Lesarten entwickelt, in qualitativer Forschung von Wissenschaftlern mit unterschiedlichen theoretischen Schwerpunkten aber schwerlich Interpretationen hervorgebracht werden können, die die Interpretationen anderer direkt bestätigen (vgl. Koller et al. 2007, Koller et al. 2003, Kokemohr, Koller 1996).

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Figur, die – qua biographischem Erzählformat regelhaft – im Zentrum der Inszenierung steht und vielfach als erzähltes „Ich“ auftritt, kann dann als Hauptfigur verstanden und benannt werden.

Die Rede von Inszenierung, Effekten und Figuren ist dabei einerseits als stilistisches Mittel zu verstehen, das was bei Schütze als „biographische Gesamtformung“ bezeichnet wird, in einer Weise zu fassen, die deren Kompositions- und Konstruktionscharakter betont. Gleichfalls ist die Rede von Inszenierung, Effekten und Figuren aber eine sehr grundsätzliche Interpretationsentscheidung, die verdeutlicht, wie interpretierend mit Interviewtexten verfahren werden kann, nämlich so, dass ihre Performativität, hier vor allem verstanden als ihr Aufführungscharakter, – jenseits von individuellen Intentionen – sichtbar bleibt.

Differenz- und Zugehörigkeitserfahrungen

Vor dem Hintergrund eines Überblicks über die gesamte Inszenierung und dem Herausarbeiten der auf diese Inszenierung bezogenen Effekte werden einzelne Szenen (aus) dieser Inszenierung ausgewählt, also hervorgehoben, und deren detaillierte Interpretation vorgestellt. Die Auswahl dieser Szenen und ihrer Interpretation folgt dem Interesse an empirischen Erfahrungen, in denen Erfahrungen der Differenz, also eines *‚Anders-Seins‘*, oder Erfahrungen der Zugehörigkeit, also eines *Teil-von-einem-größeren-Zusammenhang-Seins*, artikuliert werden. Anders als bei der eingangs ausführlich vorgestellten Arbeit zu „Prekäre[n] Verhältnissen“ (Mecheril 2003) wird der Begriff der Zugehörigkeit, wie auch der Begriff der Differenz, hier stärker deskriptiv und in bewusster Nähe zur Alltagssprache verwendet, nicht als analytisch-soziologischer Begriff. Wo Mecheril für die empirische Analyse zwischen positiven und negativen Zugehörigkeitserfahrungen unterschied, unterscheide ich hier zwischen Differenz- und Zugehörigkeitserfahrungen und ausschließlichen Zugehörigkeitserfahrungen, um die damit verbundenen Erfahrungsqualitäten besser sichtbar zu halten.[53] Dies ermöglicht auch, aus der Frage, inwieweit insbesondere solche deskriptiven Differenzerfahrungen als Diskriminierungserfahrungen zu verstehen sind und inwieweit sie als solche zu verstehen gegeben werden, eine (dop-

53 Denn analytisch ist es durchaus überzeugend, wenn Mecheril konkrete Rassismuserfahrungen der Modelle Rava und Ayse als negative Zugehörigkeitserfahrungen markiert, aber gleichzeitig entfernt sich ein solches Sprechen von der Anschlussfähigkeit an das empirische Sprechen in den Interviewtexten: Wenn jemand diskriminierende Rassismuserfahrungen macht und diese selbst als diskriminierende Rassismuserfahrungen wahrnimmt und artikuliert (was übrigens nicht das gleiche, sondern eine empirisch zu klärende Frage ist), wird er oder sie sich – so jedenfalls meine Vermutung bzw. mein Eindruck – eher befremdet fühlen, diese Erfahrungen vergleichsweise neutral als negative Zugehörigkeitserfahrungen (re-)präsentiert zu finden.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

pelte) analytisch-interpretative Frage zu machen, der ich ebenfalls nachgehen möchte.

Solche *Differenz- und Zugehörigkeitserfahrungen* nachzuzeichnen und wiederum die *Effekte* dieser Erfahrungen im Hinblick auf die Subjektpositionierungsprozesse der Hauptfiguren herauszuarbeiten, steht im Zentrum dieses Interpretationsschrittes. Er ist, vor dem Hintergrund eines Überblickes über die gesamte Inszenierung und ihrer Besonderheiten, bereits stärker dem spezifischen Erkenntnisinteresse an (‚migrationsanderen') Subjektposition(ierung)en verpflichtet, sofern sie bereits aus den Interviewtexten interpretativ erschlossen werden können. Er dient gleichzeitig als vorbereitender Schritt für die darauf aufbauenden anrufungstheoretischen Reflexionen, die in einer stärker vom Interviewtext abstrahierenden Einstellung die anrufungs- und identifizierungsrelevanten Formulierungen einzelner Szenen beleuchten. Sich mit Differenz- und Zugehörigkeitserfahrungen eingehender zu beschäftigen, ermöglicht interpretativ also vor allem die Positionierungsprozesse der betrachteten Hauptfiguren im Hinblick auf die Frage zu beleuchten, wie diese ihre Subjektpositionen im Verhältnis zu natio-ethno-kulturellen Differenzzuschreibungen konturieren (können). Bisweilen erweist sich die analytische Unterscheidung zwischen Differenz- und Zugehörigkeitserfahrungen dabei als keineswegs trennscharf.

Anrufungstheoretische Reflexionen

Die anrufungstheoretischen Reflexionen sind am stärksten meinem spezifischen, eher abstrakten Erkenntnisinteresse an einer Subjektivierung im Rassismus verpflichtet. Sie sind darauf ausgerichtet, erzählte Praxen der Fremdpositionierung in theoretisierender Perspektive als Anrufungen zu lesen und explorierend über deren Effekte nachzudenken. Die *anrufungstheoretischen Reflexionen* sind grundsätzlich daran interessiert, zu klären, inwieweit der, anhand der vorgestellten Erfahrungen nachgezeichnete, Prozess aus Selbst- und Fremdpositionierungen sich mit Hilfe der Begriffe Anrufung und Identifizierung im Sinne Butlers beschreiben und verstehen lässt. Da diese Begriffe eine Konkretisierung des recht abstrakten Wirkens von Subjektivierung bei Butler markieren, dient diese Klärung also dazu, die erzählten Erfahrungen explizit im Hinblick auf ihr subjektivierendes Potential zu (re-) konstruieren und auszudeuten. Dabei ist es zudem wichtig, Einsichten dazu zu erhalten, in welchem Verhältnis Anrufungen und Identifizierungen im jeweiligen Fall stehen und zu klären bzw. herauszuarbeiten, welche fallspezifischen Strategien des Umgangs sich im Hinblick auf diese Positionierungsprozesse erkennen lassen. Beide Fragen nutzen die theoretischen Begriffe Anrufung und Identifizierung im Sinne sensiblisierender Konzepte[54], die empirisch zu klären versuchen, was man sieht,

54 Im Rahmen der Grounded Theory werden als „sensibilisierende Konzepte" solche Formen des Vorwissens der Forschenden verstanden, die sich aus den eigenen Erfahrungen,

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

wenn man den jeweiligen Fall explizit durch die Brille eines theoretisch informierten Verständnisses von Subjektivierung im Rassismus mit Hilfe der heuristisch genutzten Begriffe Anrufung und Identifizierung liest. Diese Perspektive wird deshalb als reflexive Perspektive zu verstehen gegeben und angewandt, weil ich davon ausgehe, dass Subjektivierung schwerlich empirisch identifizierbar und in diesem Sinne rekonstruktiv zu erschließen ist, was sich auch auf die zu ihrer Konkretisierung genutzten Begriffe Anrufung und Identifizierung ausweiten lässt. Eher geht es darum, erzählte Praxen daraufhin zu lesen, inwieweit sich das, was dort beschrieben wird, im Lichte einer theoretisch informierten Perspektive als Anrufung oder Identifizierung beschreiben lassen kann. Die anrufungstheoretischen Reflexionen beantworten die Problematik einer Operationalisierung von theoretischen Begriffen oder Konzepten für qualitative Forschung also im Sinne ihrer reflexiven (An-)Wendung, im Sinne der naiv anmutenden Frage: Was sieht man, wenn man mit ihrer Hilfe guckt?

Im Sinne der hier vorgestellten Interpretationsentscheidungen wird die Präsentation der vergleichenden Fallstudien und ihrer Ergebnisse folglich in einem interpretativer Dreischritt dargestellt: Den Ausgangspunkt der Darstellung bildet der dramaturgische Überblick über die gesamte Inszenierung, danach wird durch detaillierte Interpretationen von Differenz- und Zugehörigkeitserfahrungen verdeutlicht, inwieweit die Hauptfiguren als ‚Migrationsandere' entworfen und positioniert werden. Abschließend werden diese Positionierungsprozesse im Rahmen einer anrufungstheoretischen Reflexion verdichtet dargestellt und um einen Blick auf den Umgang der Hauptfiguren mit diesen Positionierungserfahrungen ergänzt.

spezifischem Kontextwissen und heuristischen Theoriekonzeptionen über den zu untersuchenden Gegenstand bzw. das zu untersuchende Feld speisen (vgl. Alheit 1999: 9). Wie Alheit verdeutlicht, werden die sensibilisierenden Konzepte im Forschungsprozess selbst durch die Konfrontation mit den Daten immer wieder angepasst, modifiziert und erweitert, bis sich auf der Basis dieses spiralförmigen Prozesses eine gegenstandsbezogene Theorie formulieren lässt (vgl. a.a.O.: 16ff.). Nun ist diese Arbeit nicht dem Anspruch einer umfassenden gegenstandsbezogenen Theoriebildung im Sinne der Grounded Theory verpflichtet, sondern versucht eher die partikulare Nutzbarmachung und Anreicherung von recht abstakten Theorien zu zeigen, um sich mit ihrer Hilfe in komplexen sozialen Wirklichkeiten besser orientieren bzw. Dominanzverhältnisse besser verstehen zu können.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Darstellung der empirischen Ergebnisse: Ein Fallvergleich

In diesem Kapitel finden sich meine Interpretationen zu zwei Interviewtexten als zwei miteinander kontrastierte Fälle präsentiert. Wie im methodologischen Kapitel eingeführt und im methodischen Kapitel präzisiert wurde, sind diese Fälle auf der Basis eines schrittweisen Prozesses analytischer Abstraktion im Rahmen eines narrationsanalytischen Verfahrens entstanden und verdichtet worden. Beide Fälle sind das Ergebnis eines interessegeleiteten und zunächst auf den Einzelfall bezogenen Interpretationsvorganges. In einer konstrastiven Analyseperspektive sind die zwei zugrunde liegenden Interviewtexte nachfolgend aufeinander bezogen und zueinander ins Verhältnis gesetzt worden. Keiner dieser Fälle ist in der hier dargestellten Form also noch gänzlich als Einzelfall zu verstehen, auch wenn sie forschungspraktisch nacheinander interpretiert und ausgearbeitet wurden. Um ihre Vergleichbarkeit zu gewährleisten, werden die beiden Fälle nacheinander entlang des gleichen analytischen Dreischritts dargestellt: Zunächst wird der Fall Bayram Özdal* als Gesamtbild anhand seiner Inszenierung umrissen und die daraus abgeleiteten Effekte dargestellt, anschließend werden fallspezifische, konkrete Differenz- und Zugehörigkeitserfahrungen in der Migration beleuchtet und in den anrufungstheoretischen Reflexionen werden insbesondere die zurichtenden Aspekte dieser Erfahrungen herausgearbeitet. Vor dem Hintergrund dieser kleinschrittigen Falldarstellung kann abschließend der fallspezifische Umgang mit dem Makel natio-ethno-kultureller Differenz zusammenfassend ausgearbeitet werden. Dieses Vorgehen wird in Bezug auf den Fall Josef Schmidt wiederholt und abschließend werden die Ergebnisse des Fallvergleichs hinsichtlich der darin rekonstruierten Möglichkeitsräume für Subjektposition(ierung)en noch einmal vergleichend zusammengefasst.

Entscheidungsgrundlage für eine ausführliche kontrastive Interpretation und Darstellung der beiden Fälle Josef Schmidt und Bayram Özdal war die Gleichzeitigkeit einiger minimal kontrastiver formaler Gemeinsamkeiten bei starken inhaltlichen Unterschieden. So weisen beide Fälle formal betrachtet eine ähnliche familiäre Bildungsorientierung, eine ausreichende ökonomische Ausstattung, ein akademisch

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

geprägtes Elternhaus, eigene Migrationserfahrungen, einen ähnlichen Einreisezeitpunkt und eine ähnlich lange Aufenthaltsdauer auf, unterscheiden sich aber zunächst deutlich hinsichtlich ihres rechtlichen Zugehörigkeitsstatus' – wobei dieser Unterschied später egalisiert wird –, ihres Erzählduktus, hinsichtlich ihrer unterschiedliche Erkennbarkeit als ‚Andere' und ihrer, im Gesamtbild der Inszenierung, nahezu maximal kontrastiven Selbstpositionierung. Gerade die zueinander maximal konstrativen Selbstpositionierungen erscheinen als wichtiger Referenzpunkt, wenn rassismusrelevante Subjektivierungsprozesse in und die Bedeutung rassismusrelevanter Anrufungen für Lebensgeschichten erkundet werden sollen, wobei dabei gerade zur Frage steht – also nicht schon bereits vorausgesetzt werden kann –, inwieweit diese sich analytisch und fallbezogen dem ins Verhältnis setzen lassen, was hier etwas vorschnell unterschiedliche Zugehörigkeits- und Sichtbarkeitsbedingungen genannt wurde. Beide Fälle sind aus Erzählungen von Jugendlichen im Sample generiert, die aufgrund der Migrationsentscheidungen ihrer Eltern als sechsjährige Kinder nach Deutschland eingereist sind.

FALLSTUDIE I: BAYRAM ÖZDAL*

Bereits an verschiedenen Stellen der Arbeit hatte ich mein Erkenntnisinteresse als eines an rassismusrelevanter Subjektivierung benannt. Da mein Forschungsvorgehen als biographieanalytisches ausgearbeitet ist, interessiert es sich grundsätzlich für Prozesse der unabgeschlossenen Konstitution zum Subjekt und versucht diese Konstitutionsprozesse als wiederum spezifische Antwort darauf zu lesen, wie Subjektposition(ierung)en angesichts migrationsgesellschaftlicher Dominanzverhältnisse von ‚migrationsanderen' Jugendlichen gestaltet werden (können). Konkretisiert hatte ich dieses Interesse als empirische *Frage* danach, inwieweit die Hauptfiguren der lebensgeschichtlichen Erzählungen *als „Migrationsandere" entworfen bzw. positioniert werden* und welche Bedeutung dabei ggf. ihrer *Anrufung als ‚Andere'* zugewiesen wird. Aus bildungstheoretischer Perspektive wäre dann vor allem eine Reflexion auf mögliche Spielräume solcher Subjektposition(ierung)en interessant.

Für den Fall Bayram Özdal ist dabei besonders auffällig, dass der Versuch, einen Überblick über die gesamte Fallgestalt *vor* einer expliziten thematischen Fixierung auf die Bedeutung natio-ethno-kultureller Differenzkonstruktionen zu geben, sich als beinahe unmöglich erweist, weil der Rückgriff auf solche Kategorisierungen im Fall selbst bereits dominant ist.[1] Trotzdem ist dem dreischrittigen Vorge-

1 Diese Dominanz verweist allerdings zurück auf mein Interesse an den biographischen Erzählungen des gesamten Samples als „Migrationsbiographien", welches den Interviewten durchaus deutlich war und dem sie – wenn auch in sehr unterschiedlich ausgeprägtem Maße – zu antworten bzw. zu entsprechen suchten. Die lebensgeschichtliche Erzählung,

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

hen – das zunächst die Gesamtgestalt des Falles, dann einzelne Differenz- und Zugehörigkeitserfahrungen im besonderen und schließlich einzelne konkrete Anrufungen betrachtet – die Absicht unterlegt, sich im Fortschritt der Interpretationsschleifen zunehmend auf diejenigen Aspekte zu fokussieren, die angesichts des formulierten Erkenntnisinteresses im jeweiligen Fall als zentral eingestuft werden. Im Fokus steht dabei das Ziel, ein Gesamtbild des jeweiligen Falles zu erzeugen, das analytisch überzeugend ist, ohne dabei in sich an allen Stellen kohärent zu sein; eher geht es um die Ermöglichung einer vielfältigen und trotzdem plausiblen Gesamtinterpretation.

Lebensgeschichtliche Inszenierung

Die lebensgeschichtliche Inszenierung, die hier fortan unter dem Namen Bayram Özdal nachgezeichnet und diskutiert werden soll, stellt eines der umfangreicheren Erzähldokumente innerhalb des Samples dar. Es zeichnet sich hinsichtlich seines *Erzählduktus* durch zweierlei aus: Einerseits wird in einem überaus hohen Tempo erzählt, so dass relativ viele Inhalte in dem etwa einstündigen Interview erwähnt werden und andererseits werden inhaltliche Themen durchaus klar und offen benannt bzw. problematisiert, gleichzeitig aber eher selten sehr ausführlich ausgeschmückt erzählt. Inhaltlich zeigen sich in diesem Erzählen *zwei dominante Erzählstränge*: Zum einem steht das Aufwachsen im Nationalstaat Türkei im Zentrum, das im Spannungsverhältnis zwischen politischer Verfolgung in der Großstadt und Idylle im osttürkischen Exil gezeichnet wird. Zum anderen steht das Heranwachsen im Nationalstaat Deutschland im Zentrum, das im Spannungsverhältnis zwischen Integrationsbemühungen und Ausgrenzungserfahrungen als „Ausländer" dargestellt wird. Die Erzählstränge werden zunächst in ihrer chronologischen Folge nacheinander ausgearbeitet, nachfolgend aber in zwei weiteren Detaillierungsschleifen weiter ausgestaltet, so dass die Sequenzialität des Erzählten nur bedingt der chronologischen Abfolge dieser Stränge entspricht. Beide Erzählstränge verbindet dabei maßgeblich die je spezifische Perspektive eines Minderheitsangehörigen in beiden relevanten Nationalstaaten, wie später insbesondere in der Beschäftigung mit Differenz- und Zugehörigkeitserfahrungen in Deutschland noch eingehender deutlich wird.

Die Kindheit im Nationalstaat Türkei: Repression, Idylle und Utopie

Die Hauptfigur Bayram wird bereits einführend als ein Kind dargestellt, dessen Leben ein großes Maß an Unbeschwertheit eher vermissen lässt. In der retrospektiven Bilanzierung der Kindheitserlebnisse im Nationalstaat Türkei wird deutlich, dass

die dem Fall Bayram Özdal zugrunde liegt, kann dabei aber insofern als einzigartig im Sample verstanden werden, als sie sich in besonders expliziter Weise ohne Verweis auf den Status als ‚Migrationsanderer' in der vorliegenden Form gerade nicht erzählen ließe.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

hier die negativen Erinnerungen gegenüber den positiven dominieren (vgl. B 8ff.). So ist es für diese Geschichte entscheidend, dass Bayram in einer Großstadt in der Türkei geboren wurde, seine Eltern in einer linken Gruppierung politisch aktiv waren und zudem der kurdischen Minderheit im Land angehörten. Denn es sind diese drei Aspekte, die dazu beigetragen haben, dass die Familie starken polizeilichen Repressionen sowie Beschimpfungen als „dreckige Kurden" (B 41) ausgesetzt ist. Für die Kindheit der Hauptfigur Bayram ist es folglich charakteristisch und ‚normal', dass beide Eltern wiederholt von Staatsbeamten gesucht und verhaftet werden, dass Bayram wegen der Inhaftierung seiner Eltern mehrere Monate bei Onkel und Tante lebt und auch selbst mit Polizeipräsenz und -gewalt konfrontiert wird, wie die kurze Szene „Knarren am Kopf" verdeutlicht (vgl. B 30 - 39). Der staatliche Druck auf die Familie spitzt sich weiter zu, als Bayrams Vater unberechtigt eines Mordes verdächtigt wird, für den er später auch inhaftiert und zu 12 Jahren Gefängnis-Strafe verurteilt wird. Noch während der Vater polizeilich gesucht wird, entscheidet sich die Mutter mit ihren zwei Kindern zur Flucht nach Deutschland, wo bereits der Großvater mit seiner Frau lebt. Dieses dramatische Szenario der familiären Repressions-Situation im Nationalstaat Türkei, die direkt vor der Flucht ihren Höhepunkt erreicht, wird als unvergesslicher Ausgangspunkt und erster (negativer) Höhepunkt der lebensgeschichtlichen Inszenierung zu verstehen gegeben. Die gesamte Situation der Familie wird so nicht nur als bedrohlich charakterisiert, sondern sie wird auch direkt mit einer Perspektiv- oder Hoffnungslosigkeit für die Lebensgestaltung Bayrams in der Türkei verbunden, wie folgendes Zitat zeigt:

„Aber, wenn ich jetzt so zurückblicke, war meine Kindheit echt nicht so toll. Weil, es war wirklich/ es war nicht wirklich schön. Wenn ich mal so ab und zu auf Party gehe und trinke, dann erzähle ich a-u-t-o-m-a-t-i-s-c-h (.) über meine Kindheit. [I: Hmm] Wirklich so/ so das/ das/ man vergisst nicht einfach so, dass man/ (*knistern*) (...) also dass du nicht wirklich ´ne Zukunft hattest, damals." (B 202 - 207)

Es wird hier auf eine Kindheit rekurriert, in der die Bedrohungssituation so konkret geworden ist, dass sie die weitere Lebensgestaltung von Bayram und seinen Familienangehörigen einschneidend begrenzt und deshalb maßgeblich bestimmt hat. Diese dramatischen Kindheitserinnerungen zeigen sich bis heute als bedeutsam und eindringlich, weil sie regelmäßig in angetrunkenem Zustand aktualisiert und erzählt werden – auch wenn hier vollkommen offen bleibt, aus welchem Grund dieses geschieht. Es handelt sich offenbar um eine Unausweichlichkeit, einen Automatismus davon erzählen zu müssen. Die Perspektivlosigkeit, die in der Formulierung „nicht wirklich ne Zukunft" gehabt zu haben, zu Tage tritt ist, bleibt gleichfalls sehr vage und umfassend ausgedrückt. Vermutlich umgreift sie vor dem Hintergrund des bisher Gesagten nicht nur die Frage eines Zugangs zu schulischer Bildung oder zu Berufsausbildung und Beschäftigung für die Hauptfigur Bayram, sondern schließt auch die Dimension einer potentiellen Gefährdung von körperlicher Unversehrtheit

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

und persönlicher Freiheit mit ein, wodurch sowohl die Dramatik der Geschichte als auch die Unausweichlichkeit der Migration unterstrichen wird.

Gegen dieses massive Bild von Gewalt, Zwang und Bedrohung wird gegen Ende der Haupterzählung allerdings ein Wunsch, ein *Gedankenexperiment* gestellt, in dem kurz entworfen wird, wie Bayrams Leben in der Türkei hätte aussehen können, wenn Bayrams Eltern nicht politisch aktiv gewesen wären und sich gegen das damals herrschende Regime gewendet hätten. Im Interviewtext heißt es:

„Also (....) (*schneller gesprochen bis**) ich/ ich/ hätt mir echt/ ich hab mir auch ab und zu mal gewünscht, dass mein Vater überhaupt gar nicht / meine Eltern gar nichts mit der linken Sache nichts zu tun haben. Denn hätten/ also sie hätten beide/ sie haben beide studiert.* [I: Ja] Ah (..) und (....) sie hätten/ also mein Vater wäre dann Arzt. Meine Mutter hat dann irgendwas eh mit Politik studiert. [I: Mhm] Sie wäre Lehrerin geworden [I: Mhm] und (...) ich hätte bestimmt dort ein besseres Leben als jetzt hier.“ (B 527 - 533)

Die Entscheidung der Eltern, sich gegen das Regime aufzulehnen, hat die Möglichkeit für die Hauptfigur Bayram verschlossen, in der Türkei gefahrlos und unbehelligt zu leben, wobei ein solches Leben in dieser Passage als besser imaginiert wird, als dasjenige, das für ihn in Deutschland derzeit lebbar ist. Was „besser“ in diesem Zusammenhang heißt, bleibt hier noch weitestgehend unbestimmt. Der vorhergehende Hinweis auf die anvisierten akademischen Berufe der Eltern legt jedoch nahe, dass es hier um Fragen der sozialen Anerkennung, der materiellen Ausstattung und des gesellschaftlichen Status der Familie gehen könnte. Gleichzeitig wird auf der sprachlichen Ebene deutlich, wie schwer die Idee oder der Wunsch, die Eltern hätten „nichts mit der linken Sache“ zu tun gehabt, zu artikulieren ist. So wird die Formulierung „ich hätt mir echt“ zugunsten der abgeschwächten Formulierung „ich hab mir auch ab und zu mal gewünscht“ überarbeitet. Als relativierter Wunsch verweist er vielleicht eher darauf, wie unrealistisch diese Vorstellung angesichts der erzählten Begebenheiten ist - wäre da nicht auch ein anderes Bild von Bayrams Kindheit in der Türkei, in dem die omnipräsente Bedrohung, von der Bayrams Kindheit maßgeblich und nachhaltig bestimmt wird, gerade ausgesetzt ist. Dieses kontrastive Erinnerungsstück an die „schönste Zeit in der Türkei“ (B 548) verdankt die Hauptfigur Bayram paradoxer Weise dem ersten Gefängnisaufenthalt der Eltern: Während Bayrams Eltern zwei Monate im Gefängnis einsitzen, lebt Bayram bei Tante und Onkel in einer Kleinstadt im Osten der Türkei. Für diese Zeit ist charakteristisch, dass es für Bayram einen „geregelten Ablauf“ (B 551, 561) gibt, Bayram mit seinen Familienangehörigen frühstückt, zur Schule geht, mit Freunden spielt und den Kopf frei hat (vgl. B 545ff.). Harmonie und Normalität bestimmen dieses Bild und erhöhen damit im Kontrast noch einmal die Dramatik und Besonderheit der Bedingungen, denen Bayram in der Großstadt ausgesetzt ist und die seine Kindheit maßgeblich prägen.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Das Heranwachsen im Nationalstaat Deutschland: Enttäuschte Hoffnungen?

Vor dem Hintergrund der massiven Bedrohungen und Repressionen, denen die Familie als Angehörige einer Minderheit und als politisch Aktive in der Türkei ausgesetzt ist, erweist sich die Flucht nach Deutschland für Bayram mit der Hoffnung auf ein unbeschwerteres Leben ohne weitere negative Sonderbehandlung verknüpft. Doch ein Großteil der nachfolgend ausführlich dargestellten Erfahrungen Bayrams zeichnet ein anderes Bild, so dass die optimistischen Vorstellungen davon, wie es sei, in Deutschland zu leben, bereits früh einer Revision unterzogen werden:

„Und also als ich nach Deutschland kam (...) ich / ich hab mir Deutschland voll anders vorgestellt! [I: *leises lachen*] Also viel wärmer, wirklich. [I: Wärmer? Vom Klima oder von woher?] Von Menschen her. Viel wärmer und viel toleranter aber (.) war wirklich nicht so. [I: Hm] Hab ich auch von klein an (.) eh so aufgefasst, dass das nicht so ist." (B 55 - 59)

Das hier als Imagination entworfene Bild von Deutschland ist das eines Ortes, an dem die Menschen als herzlich, aufgeschlossen und tolerant charakterisiert werden können. Für die Hauptfigur Bayram wird jedoch bereits als kleines Kind deutlich, dass der menschliche Kontakt in Deutschland sich offenbar nicht im erwarteten Maße durch menschliche Wärme und Toleranz auszeichnet. So ist die anschließende Erzähldarstellung gespickt mit Belegerzählungen von Alltagssituationen, in denen Bayram im deutschen Kontext mit einem wenig freundlichen oder toleranten Verhalten konfrontiert wird, das ihn regelhaft auf seinen (meist vermuteten) Migrationshintergrund verpflichtet und verweist. In diesen Belegerzählungen wird die enttäuschte Hoffnung auf einen Kontext sichtbar, in dem es für die Hauptfigur Bayram möglich wäre, sich umfassend wohl und in seinen Zukunftsperspektiven unbeschränkt zu fühlen. Als Gegengewicht zu dieser als eher allgemein-ablehnend empfundenen Grundhaltung gegenüber Bayram im Kontext des Nationalstaates Deutschland fungieren in der lebensgeschichtlichen Inszenierung aber Verweise auf enge soziale Bindungen zu Familienangehörigen und zu Freunden, die aber vergleichsweise wenig Raum erhalten oder detailliert ausgestaltet werden.

Ohne hier bereits den späteren Analysen vorgreifen zu wollen, die auf einzelne Aspekte dieser Inszenierung noch einmal intensiver eingehen werden, sollen nachfolgend die wichtigsten Stationen der lebensgeschichtlichen Inszenierung bezogen auf das Heranwachsen im Nationalstaat Deutschland skizziert werden. Der Grundton der Inszenierung bleibt dabei eher pessimistisch, es sind vornehmlich Schwierigkeiten, die die Darstellung dominieren. So werden Bayram, seine Mutter und seine Schwester bei ihrer Ankunft in Deutschland zwar zunächst von den Großeltern aufgenommen, es kommt aber bald zu einem Zerwürfnis zwischen Großeltern und Mutter, in dessen Konsequenz Bayrams Mutter mit ihren Kindern in eine andere Stadt zu einer Freundin zieht, die der Familie Obdach gewährt (vgl. B 70ff.).

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Die soziale und ökonomische Situation der Familie stabilisiert sich dann, sobald der Asylantrag auf politische Verfolgung von den deutschen Behördern positiv beschieden wird. Die Familie erhält einen rechtmäßigen Aufenthaltstitel als „anerkannte Flüchtlinge“ und bezieht später auch eine eigene Wohnung. Bereits vor dem Umzug wird Bayram noch in die erste Klasse eingeschult. Über anfängliche Sprachbarrieren helfen ihm türkisch sprechende Mitschüler hinweg, mit denen er sich auch vorzugsweise anfreundet. Umzugsbedingt wechselt Bayram in der 3. Grundschulklasse auf eine andere Schule, als deren Besonderheit herausgestrichen wird, dass Bayram sich trotz des insgesamt eher hohen Ausländeranteils im Stadtteil in einer Klasse mit nur wenigen „Ausländern“ und vielen „Deutschen“ wieder findet. In dieser Schule macht die Hauptfigur Bayram erste Erfahrungen mit seiner Sonderstellung als „Ausländer“, die sich durch den Wechsel auf die Gesamtschule in einen Nobelstadtteil ab der 5. Klasse noch intensivieren. Bayrams Mutter hatte diesen Wechsel gegen Bayrams Willen aufgrund eines Zeitungsartikels initiiert, in dem Bayrams bisherige Schule mit „Randale“, „Drogendealerei“ und „Ausländerproblemen“ (vgl. B 121) in Verbindung gebracht wurde. Der Gesamtschulbesuch von der 5. bis zur 10. Klasse wird vor allem deswegen als „ganz was Extremes“ (B 126f.) für Bayram charakterisiert, weil eine Negativ-Wahrnehmung seiner Person und der anderen wenigen „Ausländer“ an dieser Schule dort sehr verbreitet ist. Als seine Versetzung in die Oberstufe auf dieser Gesamtschule an der Englisch- und Deutschnote scheitert, dient dies als Anlass, auf ein benachbartes Gymnasium zu wechseln. An diesem Gymnasium fühlt die Hauptfigur Bayram sich deutlich wohler, insbesondere weil es dort „wirklich so gemixt“ (B 191) ist. Auch lernt Bayram hier seinen besten Freund Marcus* kennen, der ebenfalls von der gleichen Gesamtschule herüber gewechselt ist. Auch schließt er sich auch einer Gruppe „Linker“ (B 184) an, in der er andere politisch Gleichgesinnte trifft. An diesem Gymnasium erlangt die Hauptfigur Bayram schließlich das Abitur. Der Stolz auf dieses erreichte Ziel wird aber eingeschränkt durch die ernüchternde Feststellung, „trotzdem nichts in der Hand“ (B 234) zu haben, weil es für jemandem mit Bayrams Namen und Aussehen bei Bewerbungen nicht einfach sei. An diesen Hinweis auf Benachteiligungen bei der Lehrstellenvergabe, der die Hauptfigur durch die Wahl eines Studienfaches entgeht, knüpft sich der Hinweis auf weitere Benachteiligungssituationen im Alltag, mit denen „Ausländer“ konfrontiert seien.

Als weitere Schwierigkeit wird die negative Bezugnahme von „Türken“ auf „Kurden“ genannt, so dass die Hauptfigur Bayram es vermeidet, sich gegenüber „Türken“ als „Kurde“ zu erkennen zu geben, weil dies vielmehr eine weitere „Grenzschaffung“ (B 268) und „Abgrenzung“ (B 270) bedeutet hätte. Auch bei den Reisen und Familienbesuchen in der Türkei wird Bayram allerdings als „Ausländer“, genau genommen als „Deutscher“ (B 306, vgl. auch 391, 395), wahrgenommen. Im Kontrast zu Reiseeindrücken aus Tschechien, die von Hilfsbereit- und Gastfreundschaft dominiert sind, wird abermals veranschaulicht, dass die Menschen

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

in Deutschland, beispielsweise im Bus, der Hauptfigur Bayram ein Gefühl des „Unwohl-Seins“ (vgl. B 325) bereiten, weil dieser sich als „Ausländer“ kategorisiert und missbilligend betrachtet fühlt. In stärker reflexiv und argumentativ geprägter Einstellung wird daraufhin die mangelnde Chancengleichheit von „Armen“ und „Reichen“ ebenso wie von „Deutschen“ und „Ausländern“ thematisiert. Hier findet sich auch der Hinweis, dass „Ausländer“ oft mit „Kriminalität“ und/oder „Minderwertigkeit“ assoziiert werden (vgl. B 413ff.) und dies sich oftmals als eine Art selbst erfüllende Prophezeiung bewahrheite, weil niedrige Bildungsabschlüsse in Kombination mit dem Status „Ausländer“ dazu führten, dass diese Jugendlichen „nichts mehr machen“ (B 526) können. Auch wenn die Hauptfigur Bayram durchaus im Hinblick auf Ziele und Möglichkeiten von diesen Jugendlichen unterschieden wird, teilt die Hauptfigur mit ihnen aber das Grundgefühl, eines durch äußere Barrieren erschwerten Lebens. Vor diesem Hintergrund werden abschließend noch einmal zwei Szenen entfaltet, in denen die Ungleichbehandlung von „Ausländern“ und „Deutschen“ anhand der konkreten Erfahrungen der Hauptfigur mit Polizeikontrollen abermals ersichtlich ist.

Effekte dieser Inszenierung

Bereits auf der Basis des bisher Gesagten lassen sich drei Effekte dieser Inszenierung benennen und konkretisieren. Wie im methodischen Teil der Arbeit bereits vermerkt, verstehe ich jene verbalisierbaren Wirkungen bzw. Eindrücke als Effekte, die die Rezeption einer Inszenierung in ihrer Gesamtheit und Gesamtanlage bei mir als Interpretin hinterlassen hat. Zudem begreife ich Effekte als Verweise auf Muster des Erzählens dieser Geschichten, die die jeweilige Dramaturgie dieser Geschichten mit hervorbringen und das Spezifische der jeweiligen Inszenierung und ihrer zugrunde liegenden Erzählhaltungen markieren. Der Wortlaut für die Benennung dieser Effekte ist allerdings nicht dem Interview selbst entnommen, sondern stellt eine analytische, sinnhafte Verdichtung dar, hier: Effekt 1: Schlechter Tausch?, Effekt 2: Kein Einzelfall, Effekt 3: Unschuldig schuldig.

Der **EFFEKT 1: SCHLECHTER TAUSCH?** bezieht sich insbesondere auf die dramaturgische Anlage der Inszenierung und den bereits ausgewiesenen dominanten eher pessimistischen Grundton der Darstellung, der auf individuelle und allgemeine Schwierigkeiten fokussiert. Wie bereits deutlich geworden sein sollte, stellen sich die allgegenwärtigen polizeilichen Repressionen gegen die Familie, denen auch Bayram in der Türkei direkt ausgesetzt ist, als erster Negativ-Höhepunkt der lebensgeschichtlichen Inszenierung dar. Vor diesem Hintergrund ist mit der Migration in den Nationalstaat Deutschland die Hoffnung für Bayram auf ein unproblematischeres Leben in einer toleranteren Gesellschaft verknüpft, wobei dieser Hoffnung eine erlebte Realität von Ausgrenzung, Chancenungleichheit und Abwertung gegenüber gestellt wird. Für die Hauptfigur kann das Leben in beiden Nationalstaaten zwar gegeneinander abgewogen werden, eine wirkliche Wahloption stand für

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

die Hauptfigur dabei aber nicht zur Verfügung, auch weil die Entscheidung zu Flucht und Ausreise von der Mutter getroffen wurde. Letztlich werden beide Kontexte als beeinträchtigend für Bayrams Lebensgestaltung gezeigt, auch wenn sie in ihren nachteiligen Folgen für Bayram unterschiedlich schwer wirksam sind, wie der vielfache Verweis auf die Brutalität von Polizisten in der Türkei verdeutlicht. Im Nationalstaat Türkei wäre aber auch ein Leben ganz ohne Beeinträchtigung denkbar gewesen, wenn Bayrams Eltern nichts „mit der linken Sache" zu tun gehabt hätten. Deshalb hat dieses Gedankenexperiment für den Vergleich beider nationalstaatlicher Kontexte eine große Bedeutung:

„Ich hätte mir gewünscht, dass ich in der Türkei äh leben würde. Ich/ ich/ ich/ ja wirklich, aber es hat sich nicht so entwickelt. Jetzt leb ich hier und trotzdem fühl ich mich hier total unwohl! [I: Mm] Manchmal denk ich so, wäre ich in der Türkei geblieben und dort zur Schule gegangen! (.) Dann/ dann würde ich mich niemals so diskriminiert fühlen, s/ so nicht wie hier so. [I: Ja] Wirklich so. Hätt ich bestimmt schwierige Bedingungen, [I: Mhm] also meine Eltern wären im Gefängnis oder so. Aber/ [I: Auch nicht gut. (...?)] Ja, natürlich nicht gut, aber wenn ich schon so was in Erwägung ziehe, [I: Ja] dann/ dann muss man schon denken s/ so" (B 1027-1036)

Der hier formulierte Wunsch, die Hauptfigur hätte in der Türkei leben können, verdeutlicht, dass ihr Aufenthalt in Deutschland als mehr oder minder unfreiwillig einzustufen ist. Bayrams Anwesenheit gründet sich nicht auf einem Gefühl der Sympathie oder einer anderweitig begründeten Wahlentscheidung, sondern wird als unabänderliche Begebenheit dargestellt („es hat sich nicht so entwickelt"), auf die die Hauptfigur keine Einflussmöglichkeit hatte. Anders als im ersten Gedankenexperiment dieser Art, verweist die Überlegung, *trotz* der drohenden Repressionen ein Leben in der Türkei einem Leben in Deutschland vorzuziehen auf ein Gegeneinander-Abwägen beider Optionen. Die Formulierung „Wenn ich schon so was in Erwägung ziehe..." (B 1035) verweist deutlich darauf, dass die schwierigen Bedingungen, unter denen es in der Türkei zu leben gälte, bis zu einem gewissen Grad den schwierigen Bedingungen in Deutschland vergleichbar, wenn nicht sogar vorzuziehen wären. Freilich bleibt diese Überlegung hier nur ein gedankliches Experiment, bezogen auf die konkrete Lebenssituation der Hauptfigur Bayram ist es zunehmend unwahrscheinlich, dass die Türkei jemals zu seinem Lebensmittelpunkt werden wird (vgl. B 810ff.).

Ungeachtet der Frage, ob es sich bei der Vorstellung, in der Türkei zu leben, um eine realistische oder wünschenswerte Vorstellung handelt, bleibt eine – wiederum nicht explizit gemachte – Analogie zwischen den einschränkenden und potentiell bedrohlichen Bedingungen hier wie dort bestehen. Was hier erzählend geltend gemacht werden soll, ist mindestens zweierlei: Zum einen wird wiederum deutlich artikuliert, dass die Hauptfigur sich in Deutschland keineswegs wohl fühlt und über den Hinweis auf ihre Diskriminierung wird gleichzeitig zu verstehen gegeben, dass

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Bayram es in Deutschland nicht besonders gut hat. Auch wird deutlich gemacht, dass die Hauptfigur Bayram für seine Anwesenheit in Deutschland nur bedingt verantwortlich gemacht werden könne, weil die Migration nicht auf (s)eine individuelle Wahlentscheidung, sondern auf eine Entwicklung, auf jenseits der Hauptfigur angesiedelte Bedingungen und Einflüsse, zurückgeht. Was Bayram also – unfreiwillig – gegeneinander eingetauscht hat, ist sogar bis zu einem gewissen Grad das Gleiche: ein Leben unter diskriminierenden Bedingungen, nur dass deren Ausmaß und Form unterschiedlich sind. Die implizite Botschaft dieser Passage scheint mir in der Metapher „Schlechter Tausch?" sinnhaft verdichtet.

Der **EFFEKT 2: KEIN EINZELFALL** ist im Unterschied zum ersten Effekt ein stärker inhaltlich abgeleiteter, in dessen Mittelpunkt ein innerhalb der Inszenierung eröffnetes Repräsentationsverhältnis steht. Dieses Repräsentationsverhältnis wird in der lebensgeschichtlichen Inszenierung maßgeblich an der Kategorisierung „Ausländer" festgemacht. In der Inszenierung wird wiederholt deutlich, dass die Hauptfigur Bayram als Repräsentant der Gruppe „Ausländer" von anderen wahrgenommen wird. Gleichzeitig werden die Darstellungen von Bayrams lebensgeschichtlichen Erfahrungen sprachlich so gerahmt, dass sie als grundsätzlich verallgemeinerbar auch für andere „Ausländer" gelten können. Weniger die Darstellung der persönlichen Lebenssituation der Hauptfigur Bayram tritt in dieser Inszenierung hervor als vielmehr ein verallgemeinertes Bild des Nationalstaates Deutschland und der Lebenssituation von „Ausländern" in Deutschland. In gewisser Weise gibt sich die lebensgeschichtliche Inszenierung damit nicht nur als individueller Fall, als Einzelfall zu verstehen, sondern fungiert daneben auch als Exemplar. Die Hauptfigur Bayram figuriert sich in der lebensgeschichtlichen Inszenierung als Beispiel für eine grundsätzlich verallgemeinerbare Situation, die sich insbesondere durch die kontinuierliche Benachteiligung von als „Ausländer" kategorisierten Menschen im Nationalstaat Deutschland auszeichnet. So endet die Haupterzählung mit einer Coda, die die vorher dargestellte Ungleichbehandlung als typisch für Deutschland zu verstehen gibt:

„Oder einmal geh ich mit einem deutschen Freund eh, ehm wollte so feiern gehen auf'er (Meile*). Und hier/ also der Wohnwagen hält an und meint er: „Ausweise ne!" Meinte so mein Freund so: „Ja, also ich hab glaub ich mein Ausweis zu Hause." „Ja, ist ja auch egal. Mit dir haben wir auch nichts zu tun!" Da haben sie natürlich mein Ausweis genommen. Er hat/ der Typ sich reingesetzt eh (.) Fenster zugemacht. (.) Ehm, hat irgendwas/ eh ich weiß nicht, was er so durchgegeben hat. [I: Mhm] Das konnte ich nicht hören. Er hat Handschuhe angezogen und mich auch durchfilzt. Ja (..) [I: Und ihn nicht?] Nee, ne. (..) Hm. Überhaupt nicht. [I: Hm, hm] Ja, so sieht´s aus in Deutschland! (*klopfen*) Kann man nichts machen!" (B 614-625)

Diese Passage entfaltet szenisch den Kontakt der Hauptfigur mit Polizisten in einem großstädtischen Vergnügungsbezirk und demonstriert eine Ungleichbehandlung der

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Hauptfigur Bayram im Vergleich mit dem ebenfalls anwesenden Freund. Nur Bayram wird mit großer Selbstverständlichkeit, angezeigt im Wort „natürlich“ (618), überprüft und durchsucht, während der offenbar als „deutsch“ zu identifizierende Freund einer Pass- und Personen-Kontrolle ohne jede Schwierigkeit entgeht.

Ohne jedoch der – mitschwingenden – Empörung über diese Ungleichbehandlung weiter Ausdruck zu verleihen, wird abschließend die Szene und ihr Inhalt in einer großen Geste verallgemeinert. Der Satz „so sieht‘s aus in Deutschland!“ gibt nicht nur die konkrete Szene als exemplarisch für den Kontext Deutschland zu verstehen. Gerade die Unbestimmtheit und Allgemeingültigkeit dieser Aussage greift über die zuvor konkret geschilderte Szene in der Konfrontation mit Polizisten in Deutschland hinaus und macht damit eher den Hinweis auf alltägliche Diskriminierung in Deutschland für „Ausländer“ insgesamt zum Thema. Als übergreifendes Resümee – also verstanden als Coda der gesamten Haupterzählung – reklamiert der Satz auch für die gesamte Geschichte von Bayram den Stellwert eines Beispiels, wie (ungerecht und eingeschränkt) der Alltag von „Ausländern“ im deutschen Kontext ist. Angesichts dieser verallgemeinerten Bedingungen der Diskriminierung in Deutschland endet die Haupterzählung in einer nachdrücklichen Geste wiederum nicht individueller sondern verallgemeinerter Art. In ihr steht die inhaltlich ausgedrückte Ohnmacht dabei in einem direkten Spannungsverhältnis zur nachdrücklichen Artikulation des Inhalts: „Kann man nichts machen!“. Was die Inszenierung anderenorts als persönliches Dilemma zeigt (vgl. Kap. Lesbare Anrufungen: 317ff.), macht sie sich hier gerade zunutze: Wenn die Hauptfigur Bayram als Repräsentant einer Gruppe verstanden wird, dann ist mit der Darstellung seiner Erfahrungen gleichzeitig auch die Möglichkeit verbunden, die Realität dieser Gruppe zu repräsentieren. Die implizite Botschaft dieser Passage scheint mir in der Aussage „Kein Einzelfall“ sinnhaft verdichtet.

Der **EFFEKT 3: UNSCHULDIG SCHULDIG** ist wie der vorhergehende ebenfalls stärker inhaltlich abgeleitet und schließt sowohl an den Effekt 1 als auch den Effekt 2 an. So wurde in der Ausarbeitung des „Effekt 1: Schlechter Tausch?“ bereits deutlich, dass für die Hauptfigur die Anwesenheit in Deutschland mit einem Gefühl des Unwohl-Seins verbunden ist. Auch war diese Anwesenheit als Ergebnis einer Entwicklung dargestellt worden, die eben gerade nicht auf einer freiheitlichen Wahlentscheidung aufruht. Der „Effekt 2: Kein Einzelfall“ verweist auch darauf, dass die Hauptfigur Bayram regelmäßig als „Ausländer“ wahrgenommen und behandelt wird. Aus dieser Positionierung erwächst gemäß der Darstellung aber eine quasi automatische, persönliche Auseinandersetzung mit moralischen Fragen von individueller Schuld für die Hauptfigur. Unter der Kategorie „Ausländer“ repräsentiert zu sein, bedeutet für die Hauptfigur nämlich auch, sich in dem Falle, dass andere Menschen, die sich dieser Kategorie ebenfalls zugehörig fühlen oder ihr zugerechnet werden, etwas „Schlimmes“ (B 330) machten, „mitschuldig“ (B 331) zu sein bzw. sich mitschuldig zu fühlen. Als „Ausländer“ kategorisiert zu sein, bedeutet für die

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Hauptfigur Bayram deshalb auch beständig einer Gruppe unter Generalverdacht zugerechnet zu werden, deren Unschuld kaum zu belegen ist bzw. deren Schuld beinahe selbstverständlich vorausgesetzt wird (vgl. auch B 132ff.). So verstärken die Situationen, in denen Bayram eine ungleiche, ausgrenzende und diskriminierende Behandlung zuteil wird, nicht nur sein Gefühl des Unwohl-Seins, sondern sie setzen die Hauptfigur regelmäßig einem (Über-)Prüfungs- und Beweisdruck aus. Trotz der inneren Überzeugung eigentlich alles korrekt, anständig und richtig gemacht zu haben, werfen diese Situationen für die Hauptfigur durchaus die Frage „Was habe ich falsch gemacht?“ auf, wie an folgendem Interviewausschnitt deutlich wird:

„Ich äh/ in der Uni ist es auch wirklich so, dass die Professoren sagen: „ Ja, ihr werdet benachteiligt!“ Dann fühlt man sich auch so/ so, ja wir/ wir werden benachteiligt! Es ist so! [I: Mm] Dann denkst du so, ja die Leute haben es gesehen. Es ist wirklich so. (*quietschen*) [...] (....) Es ist so. [I: Tut gut. Ha.] Ja, es/ es tut gut. So/ weil/ weil/ äh langsam fühle ich mich nicht mehr schuldig! Weil das ich Fehler gemacht habe. Am Anfang dachte ich wirklich immer: „Was mach ich falsch?“ [I: Mhm] Als kleines Kind denkst du wirklich so, was mach ich falsch? [I: Mhm] Wie/ wieso ich? [I: Mhm] Und danach/ aber später ist es dir wirklich egal. Dann machst du einfach, was du/ was du für richtig hältst (*husten*) und wenn dann so was kommt und so du wirst benachteiligt. Es ist nicht eure Schuld. Dann fühlst du dich irgendwann mal, so dass du sagst so mh (..).[I: Ja.] Ja, ich bin nicht schuld! Das ist auch in Ordnung so!“ (1069 - 1085)

Diese Passage erinnert – vermutlich auch weil es um die Frage von persönlich empfundener Schuld geht – an einen Absolutionsvorgang. In der Universität und hier durch das Wort von anerkannten WissenschaftlerInnen erhält das Gefühl der Hauptfigur, lebenslang benachteiligt zu sein, eine gewissermaßen offizielle Bestätigung. Das persönliche Gefühl der Benachteiligung wird zur ‚objektiven Realität‘: „Es ist wirklich so“. Diese Objektivierung und Verallgemeinerung der Benachteiligung zu einer offiziell anerkannten und insofern ‚objektiven Tatsache‘ ermöglicht offenbar, Bayram allmählich von einer persönlich empfundenen Schuld zu entlasten. An die Stelle des Gefühls von individueller Schuld und den damit verbundenen Fragen einer persönlichen Verantwortung wie z.B. „Was mach ich falsch?“ oder „Wieso ich?“ kann dann langsam die Überzeugung treten, dass diese Benachteiligung gerade nicht das Ergebnis eines individuellen Fehlverhaltens ist, sondern eine allgemeinere Ungerechtigkeit, die deshalb auch keine individuelle Verantwortung oder Schuld impliziert.

Durch den Verweis darauf, dass benachteiligende Situationen sich nicht oder nur sehr eingeschränkt auf das konkrete Handeln der Hauptfigur beziehen, lassen sich die Fragen nach persönlicher Schuld oder Verantwortung besser von Bayram als konkreter Person lösen, so dass ein individuelles Schuldgefühl reduziert werden kann. Auch wenn der Ausschnitt keineswegs ein abschließendes Urteil darüber zulässt, ob die Hauptfigur bereits vollständig überzeugt sagt: „Ich bin nicht schuld!“

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

oder ob diese Aussage (noch) einer unbestimmt gelassenen Zukunft überantwortet ist, so weist die vielfache Betonung des Personalpromomen „ich" bzw. „mich" deutlich auf den persönlichen Entlastungsbedarf hin. Erst die Möglichkeit, die eigene Benachteiligung gegenüber anderen zur Anerkennung zu bringen und als ‚objektive Tatsache' abgesichert zu wissen, erlaubt es der Hauptfigur, die wiederholt als individuell empfundene Schuld so zurückzuweisen, dass sie nicht (länger) als ihr individueller Fehler interpretiert werden kann. Vor diesem Hintergrund erlangen die vielen geschilderten Szenen der Benachteiligung in der Inszenierung allerdings rückwirkend eine weitere Funktion: Sie sind nicht nur als Hinweis auf das Faktum einer (als selbstverständlich gezeigten) Ungleichbehandlung von Menschen unter der Kategorie „Ausländer" zu verstehen. Erst wenn sie als verbreitete Ungerechtigkeiten, als jederzeit aktualisierbare Diskriminierungsszenen verstanden werden, erweist sich Bayram direkt als moralisch entlastet von der Frage nach als individuell empfundenen Fehlern bzw. einer als individuell empfundenen Schuld an ihrem Zustandekommen. Die implizite Botschaft dieser Passage scheint mir in der Formulierung „Unschuldig schuldig" sinnhaft verdichtet.

Differenz- und Zugehörigkeitserfahrungen in der Migration

Die nachfolgend vorgelegte Auswahl einzelner Szenen und ihrer Interpretation folgt dem Interesse an empirischen Erfahrungen, in denen Erfahrungen der Differenz, also eines *‚Anders-Seins'*, oder Erfahrungen der Zugehörigkeit, also eines *Teil-von-einem-größeren-Zusammenhang-Seins*, artikuliert werden. Während ich Differenz- und Zugehörigkeitserfahrungen eher als deskriptive Begriffe nutze, möchte ich den Begriff der Diskriminierungserfahrung analytisch nutzen, also fragen, inwieweit Differenzerfahrungen hier als Diskriminierungserfahrungen zu verstehen sind bzw. inwieweit sie als solche zu verstehen gegeben werden.

Deutschland – Lebensmittelpunkt der enttäuschten Hoffnungen

Wenn in der Inszenierung von Deutschland, über Deutschland, bezogen auf Deutschland gesprochen wird, dann wird Deutschland als vielschichtiger und ambivalenter Kontext oder Rahmen gezeigt. „Deutschland" heißt der Gesamtzusammenhang in dem Bayram seinen Lebensmittelpunkt hat, es ist der Kontext, in dem sich beste Freundschaften entwickelt haben (vgl. B 179ff.), in dem er mit seinen liebsten Familienangehörigen, der Mutter und der Schwester zusammenlebt (vgl. B 923), in dem seine Familie politisches Asyl gewährt bekommen hat (vgl. B 648f.). Deutschland ist der Kontext, in dem er seinen Bildungsweg zum Abitur absolviert hat (vgl. B 193), dessen Staatsangehörigkeit er besitzt (vgl. B 957ff.), in dem er in einer kleinen „Gruppe von linken Leuten" Gleichgesinnte trifft und sich wohl fühlt (vgl. B 184f.). Und schließlich steht Deutschland für den Kontext, in dem er viele Jahre Teil einer Fußballmannschaft ist (vgl. B 229f.), in dem er als Tresenkraft in einer

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Szene-Kneipe arbeitet (vgl. B 917ff.) und wo er studiert, um später als Lehrer seinen Schülern als „Bezugsperson“ zu verdeutlichen, was sie selbst auch schaffen können (vgl. B 827ff.). Vor diesem Hintergrund wäre es sicher zu einseitig oder vereindeutigend, wenn man sagte, in der Inszenierung stehe Deutschland lediglich für enttäuschte Hoffnungen. Deutschland steht nicht allein für einen Kontext, von dem die Hauptfigur sich mehr Toleranz und Offenheit als in der Türkei erhofft hatte. Insofern ist Deutschland als Rahmen eines Teils dieser Inszenierung eher *mehrwertig* und mit ihm sind viele unterschiedliche Erfahrungen verknüpft.

Gleichwohl wird ein Großteil dieser lebensgeschichtlichen Inszenierung durch Bezug auf eine Leitdifferenz strukturiert und organisiert, die den mit dem Wort „Deutschland“ umrissenen Kontext immer wieder als einen *binär codierten Kontext* ausweist: Innerhalb der lebensgeschichtlichen Inszenierung spielt die Unterscheidung zwischen „Deutschen“ und „Ausländern“ für diesen Kontext eine herausragende Rolle, nachgeordnet auch die zwischen „Deutschen“ und „Türken“. Oft wird dabei in generalisierender Weise auf die so bezeichneten Gruppen von Personen Bezug genommen. So ist es die Leitdifferenz „Deutsche“/„Ausländer“ (respektive „Türken“), die innerhalb der Inszenierung nahezu alle Lebensbereiche im deutschen Kontext zu durchdringen und zu dominieren scheint. Partiell ausgenommen findet sich hiervon einzig die Sphäre des Familiären, deren Ausgestaltung allerdings in der Inszenierung ohnehin wenig Raum einnimmt. Insbesondere der institutionelle Ort der Schule erweist sich neben außerschulischen Alltagssituationen als derjenige Ort, an dem die Leitdifferenz „Deutsche“/ „Ausländer“ immer wieder Relevanz erhält, erstmalig beim Besuch der Grundschule.

Differenz- und Zugehörigkeitserfahrungen in Schule und Alltag

Sich mit diesen und den nachfolgenden Differenz- und Zugehörigkeitserfahrungen eingehender zu beschäftigen, soll helfen, die Positionierungsprozesse der betrachteten Hauptfigur im Hinblick auf die Frage zu beleuchten, wie diese ihre Subjektposition(ierung)en konturieren (kann) und welche Rolle dafür natio-ethno-kulturellen Differenzzuschreibungen zukommt.

Der Schulanfang: „Kein Wort Deutsch“

Die erste ausgestaltete Differenz- und Zugehörigkeitserfahrung der Hauptfigur Bayram wird am ersten Tag in der Grundschule angesiedelt und zeigt die Möglichkeit zur sprachlichen Verständigung als zentrales Kriterium für die Positionierung der Hauptfigur:

„Also dann hab ich auch mit der Schule angefangen. Ging (*A-Strasse) [I: Mhm] Ehhm ja (..) es war/ es war am Anfang/ ich komme in die Klasse rein, konnte kein Wort Deutsch. [I: Oje] Ja und die Lehrerin, ich/ ich weiß es ganz genau sie hieß (*Frau K.), sie sprach mich an, aber ich wusste echt nicht/ aber da kamen auf einmal ein paar Türken zu mir und meinten so:

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

„Ja, du sollst dich hinsetzen. [I: Mhm] Also, das ist dein Platz." [I: O.k.] Ich hab mich in der ersten Zeit nur mit türkischen Freunden/ [I: Mhm] also Sport war einfach nur/ das war wirklich sehr gut und Mathe. Da/ da konnte ich immer mitmachen, weil da Zahlen einfach standen (.) und plus und minus und Ergebnisse. [I: Das konntest du schon!] Ja, das war ganz in Ordnung. (*A-Strasse) war wirklich (.) ganz o.k., weil/ es war wirklich, also (.) am Anfang hatte ich auch wirklich nicht so viel mit Deutschen zu tun. [I: Mhm] Weil ich/ ich hab sie überhaupt nicht verstanden und sie haben mich nicht verstanden. Ich/ ich hing wirklich nur mit türkischen Freunden rum." (B 73 - 85)

Das kommunikative Vakuum

Die Hauptfigur Bayram betritt in völliger Unkenntnis der deutschen Sprache seine Grundschulklasse, weder kann Bayram verstehen, was die Lehrerin wohl auf Deutsch zu ihm sagt, noch ihr darauf antworten. Für kurze Zeit entsteht ein kommunikatives Vakuum, weil Bayram und der Lehrerin offenbar keine gemeinsame Kommunikationsform zur Verfügung steht.[2] An der emotionalen Reaktion der Interviewerin spiegelt sich zudem deutlich eine schulische Normalitätserwartung, in der dieses kommunikative Vakuum als bearbeitungsbedürfig oder problematisch qualifiziert wird.

Die informelle Mehrsprachigkeit in der Schule

Während sowohl die Hauptfigur Bayram als auch die Lehrerin für einen Moment der Hilflosigkeit im kommunikativen Vakuum verharren, wird dieser Hilflosigkeitsmoment relativ unvermittelt („auf einmal") durch die Unterstützung von „ein paar Türken" überwunden, die die Hinweise der Lehrerin für Bayram vermutlich übersetzen. Die Mehrsprachigkeit dieser anderen SchülerInnen entdramatisiert sofort die Szenerie, sie hilft die Hauptfigur Bayram in den Klassenverband einzubinden und zeigt an, dass Bayram sich zumindest mit einigen SchülerInnen verständigen kann.

2 Bemerkenswert ist im Hinblick auf die Erzählstruktur dieser Passage vor allem die Technik, mittels derer die anfängliche Sprachlosigkeit dieser Szene verdeutlicht wird. Dabei werden die Bezüge auf die unterschiedlichen – in der Szene – relevanten Sprachen Türkisch und Deutsch de fakto im Erzählen gerade umgekehrt: So erscheint hier als wörtliche Rede in Deutsch, was vormals eigentlich nur in Türkisch gesprochen gewesen sein kann, während die auf Deutsch formulierte Anrede Bayrams überhaupt nicht als direkte Rede in Worte gefasst wird, sondern lediglich als unverständlich beschrieben wird. Hierfür spielt möglicher Weise auch eine Rolle, dass die Interviewerin der türkischen Sprache nicht mächtig ist, es zeigt sich aber auch eine dramaturgische Gestaltungskraft in diesem Erzählarrangement.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Eingeschränkte Präferenzen
Ohne Deutschsprachkenntnisse erweist sich ein großer Teil der schulischen Fächer für die Hauptfigur ebenso als weitestgehend unzugänglich wie ein Teil der KlassenkameradInnen: Der Umgang der Hauptfigur mit dieser Situation wird als äußerst pragmatisch gezeigt, Bayram bringt sich dort ein, wo er selbst etwas versteht oder auch verstanden wird, in den Fächern Sport und Mathematik und unter „türkischen Freunden".

Veränderungsbedarf
Die Betonung, dass es sich dabei um den „Anfang" und „die erste Zeit" handelt, lässt vermuten, dass sich diese Konstellation noch verändern wird und dem zu diesem Zeitpunkt fehlenden Kontakt zu „Deutschen" aus der Erzählerperspektive eine Wichtigkeit zugemessen wird. Diese Annahme wird vermutlich auch durch die Platzierung der Aufmerksamkeitsbekundungen der Interviewerin verstärkt. „[N]ur mit türkischen Freunden" zusammen zu sein, wird insofern deutlich als zeitlich begrenzte Entscheidung zu verstehen gegeben, die charakteristisch für diese Anfangszeit ist.

Diese erste Differenz- und Zugehörigkeitserfahrung in der Grundschule verweist dabei auch auf eine Konstellation, in der Bayram die in der Schule aufgeworfene Problematik seiner fehlenden Deutsch-Sprachkenntnisse offenbar auf informelle Weise bearbeitet, wodurch sich zu diesem Zeitpunkt die Nähe zu „Türken" und die Distanz zu „Deutschen" quasi automatisch ergibt.[3]

Wie wird Bayram hier im Umgang mit Differenz gezeigt?
- Es werden zwei natio-ethno-kulturell bedeutsame Differenzmarkierung genutzt, einerseits die Sprachbeherrschung im Deutschen wie im Türkischen und die Unterscheidung zwischen „Deutschen" und „Türken".
- Bayram wird charakterisiert als hilfsbedüftig, auch fügt er sich schnell bei den „türkischen Freunden" ein, die ihm Unterstützung und Anschluss bieten.
- Der Schulbeginn in Deutschland wird als eher schwierig gezeigt, Bayram erscheint dabei als eingeschänkt in Sprache, fachlichem Verständnis und Kontaktmöglichkeiten.

3 Die Notwendigkeit dieser informellen Bearbeitung verweist dabei auf Bedingungen im deutschen Schulsystem, die Ingrid Gogolin dezidiert als „monolingualen Habitus" unter weitgehender Absehung von seiner multilingualen Klientel herausgearbeitet hat (vgl. Gogolin 1994). Deutlich wird aber auch, dass diese Anekdote die Befürchtung der Interviewerin, es sei schwer in der Schule ohne Deutschsprachkenntnisse („oje"), direkt bestätigt.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Das Krippenspiel: „Arme Hirten sind wir…“

Zu einem späteren Zeitpunkt wird diese Nähe zwischen der Hauptfigur Bayram und anderen „Ausländern“ in der Grundschulklasse von einer Lehrerin (wiederum) aktiv hergestellt:

„Eh (.) und dann (.) in der vierten Klasse hab ich dann (*K/ K-Schule) gemacht. Und das war/ das war wieder ganz was anderes. [I: Hm, hm] Also, da waren wirklich viele Deutsche und nur zwei, drei Ausländer. *K-Straße, wo wirklich viele Ausländer wohnen bin ich in solche Klasse gekommen, wirklich wo viele deutsch waren und wenig Ausländer, aber die Lehrerin waren ganz nett. [I: Hm, hm] Wirklich sehr nett. Aber, aber (.) eins/ eins kann ich niemals vergessen, weil es war wirklich/ wir haben (so´n?) Theaterstück gehabt. [I: Mhm] Krippenkind, also Krippenspiel. [I: Hm.] Und dann braucht man vier Hirten (.), drei Könige (.), das Kind (.), Mutter, Vater und vier Hirten waren (natürlich/...türlich ?) vier Ausländer! [I: Ja-a/...?] Und dieser eine Satz: „Arme Hirten sind wir.“ Das/ das habe ich immer noch nicht/ damals schon hab ich schon gedacht, also das kann doch nicht sein. Drei Könige, drei Deutsche. [I: Hmhm] Mutter, Vater, alles Deutsche. [I: Hmhm] Aber vier Hirten, waren vier Ausländer! [I: Mhm] Ich fand die Lehrerin total nett, (*Frau S.) hieß sie. [I: Hm] Aber, das kann ich ihr niemals verzeihen, [I: Hmm] das/ das geht nicht.“ (B 99 - 113)

Der Kontext

Den Aufhänger dieser Episode, in deren Zentrum eine Krippenspiel-Aufführung steht, stellt der Schulwechsel dar, wobei die neue Grundschule dabei als „wieder ganz was anderes“ eingeführt und charakterisiert wird. Das „wieder“ kann dabei als Hinweis darauf verstanden werden, dass für die Hauptfigur solche Momente der Neuorientierung, in denen Bayram veränderten Bedingungen gegenübersteht, bereits bekannt sind. Die Formulierung „*ganz* was anderes“ (Hervorh. NR) lässt dabei keinen Zweifel daran, dass hier eine deutliche Veränderung markiert werden soll. Während der Inhalt dieser Veränderung allerdings noch maximal unbestimmt bleibt („was“), wird gleichzeitig über die Formulierung „anderes“ ein Vergleichshorizont evoziert, der nahe legt, dass hier zwei Grundschulsettings miteinander ins Verhältnis gesetzt und verglichen werden. Die Charakterisierung „ganz was anderes“ wird dabei nachfolgend durch die Angabe von Verteilungsverhältnissen näher bestimmt.

Die Begründung

Damit besser nachzuvollziehen ist, „was“ sich mit dem Schulwechsel deutlich verändert, werden quantifizierte Verhältnisangaben zu den Anteilen von „Ausländern“ und „Deutschen“ in der Klasse eingeführt, die Bayram als einen von wenigen „Ausländern“ in dieser Klasse zeigen, obwohl diese Konstellation für das Viertel als keineswegs repräsentativ zu verstehen gegeben wird. Die vielfache Verwendung des Wortes „wirklich“ unterstreicht dabei sowohl den Versuch, eine gewissermaßen objektive Beschreibung der Bedingungen abzugeben als auch diese Konstellation

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

als besondere zu kennzeichnen. Wenn angesichts dieser Besonderungssituation dann die Lehrkräfte als „aber … nett“ charakterisiert werden, legt dies nahe, sie gegenüber der Vermutung zu schützen, sie behandelten „ausländische“ Schüler grundsätzlich schlechter als „deutsche“.

Das unvergessliche Krippenspiel

Insbesondere über das doppelte „aber“ wird die dominante Szene dieses Interview-Ausschnittes, die Krippenspiel-Aufführung in der Grundschule, kontrastiv gegen die vorhergehende allgemeine Sympathiebekundung gesetzt. Dabei wird nicht nur die biographische Bedeutsamkeit dieser Erfahrung betont, sondern sie wird ebenso als einzigartig gekennzeichnet und damit klar als Sonderfall eingeschränkt: „eins kann ich niemals vergessen“. Statt einer argumentativen Begründung für ihre Bedeutsamkeit zu geben, wird aber vielmehr das Krippenspiel-Arrangement selbst umrissen und in zweifacher Wiederholung als eines dargestellt, bei dem die einzigen vier „Ausländer“ der Klasse sich in der Rolle der „armen Hirten“ wieder finden. Bilanziert wird dieses Arrangement, das nicht als unbefriedigendes Ergebnis einer kindlichen Verhandlung über die Rollenbesetzung zu verstehen gegeben wird, sondern als Ergebnis, für das der Lehrerin eine moralische Verantwortung zukomme, als eindeutig negativ. In der mit Unverständnis verbundenen Negativbewertung „das kann doch nicht sein“ wird das Krippenspiel-Arrangement geradezu als empörend bewertet. Der Erzähler legt dabei (quasi argumentativ) nahe, dass eine Rolleneinteilung, in der die „ausländischen“ Schüler von sich sagen „Arme Hirten sind wir“ problematisch sei, ohne dafür eine explizite Begründung anzuführen.

Der Effekt des Ausgestellt-Werdens als ‚Anderer‘

In der sprachlichen Rekonstruktion der schulischen Inszenierung wird dabei eine Bühne eröffnet, auf der die „Hirten“ als selbstverständliche Kollektivität („wir“) der eindeutig Unterprivilegierten („arm“) gezeigt wird. Ausgerechnet diese wenig prestigeträchtigen Rollen der Hirten werden einzig von den „Ausländern“ der Klasse besetzt. Sie füllen damit Rollen aus, in denen sie nicht für ein Publikum und vielleicht auch für sich selbst glaubwürdig erscheinen. Man kann vor diesem Hintergrund vermuten, dass es gerade die Nähe zwischen dem Bild der „armen Hirten“ mit einem verbreiteten Bild von rückständigen, minderbemittelten „Ausländern“ ist, das diesen Effekt eines klischeehaften Ausgestellt-Werdens als „Ausländer“ begreifen lässt. In dieser Interpretation werden im Stück Bilder stabilisiert, die der Erzähler als problematisch einstuft und deshalb ein solches Ausgestellt-Werden als empörend kennzeichnet.

Weil diese Szene als ein unvergessliches Erlebnis eingeführt wird, bei dem die Frage des Verzeihens eine gewichtige Rolle spielt – Bayram kann der Lehrerin dieses Krippenspiel-Arrangement gerade nicht verzeihen – erhält die gesamte Situation eine explizite ethisch-moralische Aufladung. Vor diesem Hintergrund ist es plausi-

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

bel anzunehmen, dass mit dieser Darstellung eine *Diskriminierungserfahrung* Bayrams ausgestaltet und präsentiert wird.[4]

Wie wird Bayram hier im Umgang mit Differenz gezeigt?

- Die zentrale Leitdifferenz für diese Szene, auch implizit für Rollenbesetzungen der Lehrerin, ist die zwischen „Deutschen" und „Ausländern".
- Bayram wird hier als jemand charakterisiert, für den die Rolle eines ‚armen Hirten' aus der Sicht einer Mehrheitsangehörigen passend ist.
- Bayram erscheint in dieser Schulszene als gleichermaßen hilflos wie empört angesichts dieser Positionierung als ‚armer Hirte'.

Der Generalverdacht: „Wieso habt ihr das gemacht?"

Auch an der neuen Gesamtschule in einem exklusiven Villenviertel wird die Hauptfigur deutlich mit ihrer Wahrnehmung als ‚Anderer' konfrontiert:

„Eh ich/ ich kam so rein. Eh, achtundzwanzig Schüler, fünf Ausländer. Und wir waren glaub ich vier fünfte eh Klassen und höchstens (.) zwanzig Ausländer [I: Mmh] und wirklich viele, viele Deutsche und ehmb (.) dass war auch wirklich die Zeit wo ich dachte so/ so boh in die Ge/ diese Gesellschaft wirst du dich niemals integrieren. [I: Mhm] Das geht nicht, weil eh ich erinnere mich auch ganz gut, da ist mal etwas passiert, wir hatten damit gar nichts zu tun. „ Ja, wieso habt ihr das gemacht? Wer war das?" [I: Hm] So, äh?(..) Nee so: „Wir waren´s nicht". „ Doch jemand hat gesehen du warst es". Das war ein Iraner der hieß (*Shahin). Also: „Ich war gar nicht in der Schule. [I: *lacht*] Wirklich, ich war dem Tag gar nicht in der Schule". „Jetzt lüg nicht rum. Sag, dass du es warst." So: „ Ich war nicht in der Schule." Dann hat er die Lehrer gefragt. Er war wirklich nicht in der Schule. Aber, (.) es/ es war wirklich so,

4 Um diese Diskriminierungserfahrung (insbesondere für „Weiße") verständlich zu machen, wäre eine umfassendere Analyse der Krippenspiel-Szene sich hilfreich, wie ich sie in einem eigenen Artikel vorgelegt habe (Rose 2010). Aus meiner Sicht ist es dazu zentral, sich die in dieser Szene subtil wirkenden (diskriminierenden) Mechanismen von Gleichschaltung und Abwertung zu vergegenwärtigen. Bayram wird von seiner Lehrerin nicht nur in selbstverständlicher Nähe zu den anderen „Ausländern" der Klasse in der gleichen Rolle inszeniert, in dieser Kollektiv-Rolle wird Bayram zudem abgewertet. Diese Abwertung wird verständlich, sobald man begreift, dass die Schüler in ihren Rollen durchaus verbreitete Bilder von ‚fremden Anderen' reproduzieren und bestätigen (deren diskursive Verbreitung in der Regel als „normal" aufgefasst wird): z.B. das Bild der Einfältigkeit, der Rückständigkeit, der Armut, der Naturnähe, der grundlegenden Fremdheit im Verhältnis zum Rest der Bevölkerung. Stuart Hall hat für den anglophonen Sprachraum dezidiert die Sprachgewalt rassifizierter Bilder von „Schwarzen" untersucht (vgl. Hall 2004b), für den deutschsprachigen Raum sind die Arbeiten von Mecheril, Theo 1994 und Arndt 2001sicherlich als richtungweisend einzustufen.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

dass/ dass sie immer auf uns gezeigt haben. Immer dass wir die Schlechten sind“ (B 127 - 139)

Die Quantifizierung der Verteilungsverhältnisse

Die Charakterisierung der neuen Schule als „ganz was Extremes“ (B 116) wird hier wiederum über eine Quantifizierung des Verteilungsverhältnisses von „Ausländern“ und „Deutschen“ an der Schule konkretisiert. Als zentraler Unterschied – z.B. zur Grundschule davor – wird dabei zu verstehen gegeben, dass dieses Verhältnis von wenigen „Ausländern“ und „wirklich vielen, vielen Deutschen“ nicht nur in Bayrams Klasse vorliegt, sondern für diese Schule insgesamt repräsentativ ist. Die Hauptfigur Bayram findet sich folglich, auch über die Grenzen seiner eigenen Schulklasse hinaus, in einem Kontext wieder, der von (vermutlich gut situierten) „Deutschen“ dominiert wird.

Die Integrationsfrage

Das Erleben dieser quantifizierten Dominanz-Situation bildet das Sujet, in dem für die Hauptfigur Bayram die Frage nach der eigenen Integration offenbar virulent wird und eine negative Einschätzung erfährt: „in diese Gesellschaft wirst du dich niemals integrieren“.[5] Allerdings wird mit Hilfe einer Belegerzählung verdeutlicht, dass nicht die reine zahlenmäßige Dominanz, sondern vor allem der abschätzige Blick auf die Hauptfigur Bayram und die anderen „Ausländer“ an der Schule dieses negative Integrationsurteil provoziert.

Der Generalverdacht

Als Begründung für die Unmöglichkeit von Bayrams Integration in „diese Gesellschaft“ wird eine Situation vorgeführt, in der die Beteiligung und Schuld an einem (unbestimmt gelassenen) Vorfall verhandelt werden soll. Was genau passiert ist, erscheint unwichtig, entscheidend ist jedoch, dass bereits im Vorhinein erzählend deutlich gemacht wird, dass eine unbestimmte Gruppe, der Bayram offenbar zugehört („wir“), mit dieser Sache – eigentlich – „gar nichts zu tun“ hatte. Vor dem Hintergrund dieser Information, die die gesamte Gruppe als Unbeteiligte entlastet, erscheint nun die, einen Generalverdacht formulierende, Frage „Wieso habt ihr das gemacht?“ beinahe als absurd. Die Absurdität dieser Frage liegt darin, dass sie von einer Beteiligung und damit auch von einer Schuld der Beteiligten bereits ungefragt

5 An dieser Stelle zeigt sich, dass die Vorinformationen zum Interview, in denen ich angegeben hatte, mich für „junge Männer mit Migrationshintergrund“ und deren „Lebensgeschichten“ zu interessieren, vom Interviewten auch interpretiert werden als Interesse an seiner persönlichen Integrationsgeschichte in die deutsche Gesellschaft. Hierzu mag auch die erhitzte öffentlich-politische Diskussion um „Integration“ im Jahr 2007 beigetragen haben.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

ausgeht. Folglich steht nur noch zur Frage, wer aus der verdächtigten Schülergruppe nun die Schuld und Verantwortung für den Vorfall konkret auf sich nimmt („wer war das?“). Während die verdächtigte Schülergruppe sowohl Verdacht als auch Schuld kollektiv von sich weist, wird der „Iraner“ Shahin* durch einen Augenzeugen-Bericht konkret belastet. Shahins Hinweis, an dem betreffenden Tag gar nicht in der Schule gewesen zu sein, wird allerdings als Lüge interpretiert, bis weitere Nachforschungen die vermutete Lüge als Wahrheit enthüllen.

Die pauschale Unterstellung

Diese kurze Szene illustriert eindrucksvoll, was in der Bilanzierung verallgemeinernd zu verstehen gibt: „es war wirklich so, dass/ dass sie immer auf uns gezeigt haben. Immer dass wir die Schlechten sind“. Von einem unbestimmten zeigenden „sie“ werden Bayram und die Gruppe, der er zugerechnet wird und sich zurechnet („wir“), als „die Schlechten“ identifiziert. Es liegt vor dem Hintergrund der vorher herausgearbeiteten zahlenmäßigen „deutschen“ Dominanz an der Schule nahe, dass dieses „sie“ nicht nur „deutsche“ Lehrkräfte sondern auch „deutsche“ Mitschüler umfasst. Die Problematik dieser Szene lässt sich dadurch vor allem deuten als Bayrams Zugehörigkeit zu einer Gruppe, die an dieser Schule unter Generalverdacht steht und in ihr öffentlich und allgemein anerkannt als „schlecht“ identifiziert werden kann.

Gerade weil diese Belegerzählung den Generalverdacht am Einzelfall als ungerechtfertigt darstellt und gleichzeitig illustriert, dass die Beteuerung von Unschuld eher weitere Vorwürfe („lüg nicht rum“) provoziert, kann man davon ausgehen, dass hier wiederum eine Ungerechtigkeit in ihrer Beinahe-Ausweglosigkeit dargestellt wird, die als weitere ausgestaltete *Diskriminierungserfahrung* im Fall Bayram verstanden werden kann. Ihre Darstellung ist ebenso wie die vorhergehende Szene Arme Hirten von einem Ton der Entrüstung durchzogen, der diese Ungerechtigkeit gegenüber der „wir“-Gruppe hervorhebt und problematisiert.

Wie wird Bayram hier im Umgang mit Differenz gezeigt?

- Die zentrale Leitdifferenz für diese Szene, für Lehrkräfte wie SchülerInnen, ist die zwischen „Deutschen“ und „Ausländern“, bzw. diejenige zwischen „wir“ und „sie“.
- Bayram wird hier als jemand charakterisiert, der aus der Sicht der Mehrheitsangehörigen „schlecht“ und insofern grundsätzlich verdächtig ist.
- Bayram erscheint in dieser Schulszene als gleichermaßen hilflos wie empört angesichts dieser Positionierung als „Schlechter“ im „Ausländer“-Kollektiv.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Das vermeintliche Lehrerlob: „Für ‘nen Ausländer gar nicht mal schlecht“

Direkt im Anschluss an die Generalverdachts-Szene und insofern durchaus zu verstehen als weitere Belegerzählung für die Integrations-Unmöglichkeit wird eine kurze Interaktion zwischen der Hauptfigur Bayram und der Lehrerin Frau H. im Deutsch-Unterricht umrissen:

„Aah (.), das war´s auch. In der fünften Klasse, ehm (..) also, ich hab irgendetwas ganz gutes gemacht in Deutsch. [I: Hm] Und danach kam eh (*Frau H.) hieß die, also die konnte niemand leiden, also sie meinte so: „Für ´nen Ausländer gar nicht mal schlecht.“ [I: Mhm] Ja, ja eh solche Sachen vergisst du nicht! Also, ich hab auch vieles Gutes, gute Sachen erlebt, aber wirklich/ eh für ´nen Ausländer war es gar nicht mal so schlecht/ dachten ich dann so. Boh (.) O.k. hart!“ (B 140 - 145)

Die Irrelevanz der Sache

Ähnlich wie bei der Generalverdachts-Szene bleibt auch in dieser Darstellung der Aufhänger der Interaktion weitgehend unklar; Bayram hat im Deutsch-Unterricht der fünften Klasse etwas „ganz gutes gemacht“ heißt es lakonisch.

Das vermeintliche Lob

Die Aussage der Lehrerin, Bayram habe seine Aufgabe „für ‘nen Ausländer gar nicht mal schlecht“ gemacht, ist von ihr möglicher Weise als begrenztes Lob oder als neutrale Leistungsbewertung intendiert. Sie erweist sich für die Hauptfigur gemäß dieser Darstellung aber eher als Schlag ins Gesicht.[6] In der leicht modifizierten Wiederholung der Lehrerinnen-Aussage „für ‘nen Ausländer war es gar nicht mal *so* schlecht“ (Hervorh. NR.) findet sich ein Hinweis darauf, wie sich diese Aussage zu Bayrams Eingangs-These von der Kopplung einer Etikettierung als „Ausländer“ mit der Charakterisierung „schlecht“ verhält. Diese erweist sich hier als implizit bestätigt, wenn man „schlecht“ als die allgemeine Erwartung der Lehrerin gegenüber „Ausländern“ versteht, die auch in diesem Urteil ihren Ausdruck findet. Dann würde sich die Aussage „für ‘nen Ausländer gar nicht mal so schlecht“ als gleichbedeutend mit „[zugegeben] für ‘nen Ausländer gar nicht mal so schlecht [wie erwartet]“ lesen lassen. Gerade im Zusammenhang mit der Generalverdacht-Szene unter-

6 Verstanden als rhetorische Figur handelt es sich bei der Aussage um eine Untertreibung, in der das Gegenteil der Aussage (hier: [für einen Ausländer] gut gemacht) verneint wird. Die rhetorische Funktion der Untertreibung dient aber nicht in erster Linie der Abmilderung oder Abschwächung der eigentlichen (positiven) Aussage, sondern wird eher als Betonung des Gesagten interpretiert, die dabei aufgrund ihrer indirekten Form weniger angreifbar ist. Gleichwohl wird darauf hingewiesen, dass diese Form der Untertreibung es dem Sprecher ermöglicht, eine überlegene Haltung einzunehmen (vgl. Literaturwissenschaftliche Grundbegriffe online 2009).

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

streicht diese Aussage dann die (offenbar verbreitete) Erwartung gegenüber als „Ausländer" kategorisierten Schülern, sie seien schlecht oder zumindest schlechter als ihr unbestimmt gelassener Vergleichsmaßstab (z.B. der „Guten", „Braven" oder „Strebsamen").

Wie in der vorher betrachteten Szene schwingt auch in dieser Darstellung eine Empörung über dieser Behandlung mit, der zusammen mit dem Hinweis auf die Unvergesslichkeit dieser Erfahrung sowie deren Härte nahelegt, dass mit dieser Darstellung eine weitere *Diskriminierungserfahrung* im Fall Bayram ausgestaltet wird. Das Zentrum dieser Diskriminierungserfahrung bildet die Aussage der Lehrerin, in der Bayram zum einen selbstverständlich als „Ausländer" angesprochen wird und zum anderen als Vertreter einer leistungsbezogen „schlechteren" Gruppe erscheint, einer Gruppe, von der die Lehrerin grundsätzlich nicht viel erwartet.

Wie wird Bayram hier im Umgang mit Differenz gezeigt?

- Die zentrale Leitdifferenz für diese Szene, für Lehrkraft wie Hauptfigur ist die zwischen „Deutschen" und „Ausländern".
- Bayram wird hier als jemand charakterisiert, der aus der Sicht einer Mehrheitsangehörigen unerwartet doch „nicht so schlecht" ist, was dann hervorgehoben gehört.
- Bayram erscheint in dieser Schulszene als gleichermaßen hilflos wie empört angesichts dieser grundsätzlichen Positionierung als erwartbar „Schlechter" im „Ausländer"-Kollektiv.

Disko und Bus: Drinnen oder Draußen?

Anhand der geschilderten Differenz- und Zugehörigkeitserfahrungen aus dem Alltag wird nachfolgend noch einmal deutlich, dass sich diese Erfahrungen nicht auf den institutionellen Kontext der Schule beschränken und dass sie nicht nur kognitiv sondern auch körperlich wirksam sind:

„Ja, und äh das/ es also hört sich so dämlich an, aber auch/ du merkst doch, wenn du feiern gehst. [I: Hm] Eh, ich/ ich gehe immer jedes Mal, wenn ich feiern gehe, mit (*Marcus) und so, also mit Freunden, deutschen Freunden, [I: Hm] dann komm ich eh, einfach so rein in die Disko. [I: Hm] Aber wenn ich irgendwann mit Ausländern gehe: [I: Mhmm] „Tut mir leid, euch kennen wir nicht." Dann meinte ich: „ Ich war letzte Woche dort." [I: *lacht*] „Nein, so/ so ja, kann nicht sein!" Ja, es ist wirklich so! Oder eh Bushaltestelle, es war so´n Nachtbus in (N-Stadtteil). Ich/ ich/ ich/ ich kannte mich dort überhaupt nicht aus. Ich meinte so zum Busfahrer, so: „ Fahren Sie Richtung Rathaus?" „Kannst du nicht Lesen? Ach, du bist ja `n Ausländer". [I: Oh] Dann denkst du, oft so? (..) (*aufgebracht bis**) Du wirst aggressiv! [I: Ja] Du wirst wirklich aggressiv, aber du kannst nichts tun!* Was soll ich denn da machen?" (B 239 - 250)

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Die unsichtbare Wand

In dieser Passage wird Diskriminierung als etwas zu verstehen gegeben, das für die Hauptfigur Bayram vor allem (körperlich) spürbar ist („du *merkst* doch…", Hervorh. NR). Im Versuch, konkrete Diskriminierungen zu benennen, wird aber ebenfalls deutlich, dass diese erzählend nicht leicht – insbesondere gegenüber einer ‚weißen' Interviewerin – zu plausibilisieren sind: Darauf verweist z.B. die einleitende Anmerkung, es höre sich „dämlich" an, davon zu erzählen. Es ist eine Art unsichtbarer Wand, die sich vor allem dort senkt und beispielsweise Bayram das Feiern verwehrt, wo gerade keine „deutschen" Freunde dabei sind und zu Zeugen werden können.

Der Automatismus

Die unsichtbare Wand der Diskriminierung funktioniert nach einem offenbar einfachen Automatismus: In der Begleitung von „deutschen Freunden" ist es für die Hauptfigur unproblematisch, Zugang zu einer Diskothek zu erhalten. Mit nahezu gleicher Wahrscheinlichkeit verkehrt sich das Bild in der Begleitung von „Ausländern", so dass Bayram der Eintritt verwehrt wird. Und auch der Hinweis darauf, zu anderer Gelegenheit bereits in der Disko gewesen zu sein, kann daran dann nichts ändern. Die sprachlichen Markierer „immer … wenn" und „aber wenn…" unterstreichen dabei die Kausalität, mit der sich die beschriebenen Automatismen vollziehen und werden durch die Bilanzierung „es ist wirklich so" als objektive Tatsachen und allgemeine Gesetzmäßigkeiten bekräftigt und abgesichert.

Die Unterstellung

Während die erste Szene vor allem verdeutlichte, dass als „Ausländer" wahrgenommen zu werden, oftmals für die Hauptfigur bedeute außen vor zu bleiben, wird diese Wahrnehmung in der zweiten Szene direkt mit einer Abwertung verkoppelt. In der Unterstellung, die Hauptfigur beherrsche grundlegende Kulturtechniken wie das Lesen nicht, weil sie „Ausländer" sei, wird die um Orientierung bittende Frage der Hauptfigur Bayram nicht nur nicht beantwortet. In der Unterstellung fehlender Lesekompetenz wird die Wahrnehmung Bayrams als „Ausländer" vielmehr direkt zum Anlass einer Diffamierung als intellektuell Minderbemittelter.

Beide Szenen verdeutlichen dabei, dass Bayram ein zurückweisendes Verhalten erfährt, das an seine Wahrnehmung als „Ausländer" gekoppelt ist und als *Diskriminierungserfahrung* zu verstehen gegeben wird. Sichtbar wird dies insbesondere in der resümierenden Beschreibung, in der in leicht distanzierender Verallgemeinerung („du") die emotionale Reaktion der Hauptfigur in diesen Situationen umrissen wird: „(*aufgebracht bis**) … Du wirst wirklich aggressiv, aber du kannst nichts tun!*", die auf eine Steigerung der bisher für alle Diskriminierungserfahrungen relevanten Gefühlsqualitäten von gleichzeitiger Hilflosigkeit und Empörung, von Machtlosigkeit und Aggression hinweisen. Die Hilflosigkeit und Betroffenheit, in

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

die diese erzählten Diskriminierungserfahrungen die Interviewerin ihrerseits versetzt, drücken sich insbesondere in der emotionalen Kommentierung der Szenen aus („Oh“).

Wie wird Bayram hier im Umgang mit Differenz gezeigt?

- Die zentrale Leitdifferenz für diese Szene ist wiederum die zwischen „Deutschen“ und „Ausländern“.
- Bayram wird hier als jemand charakterisiert, der aus der Sicht von Mehrheitsangehörigen – insbesondere in Begleitung weiterer „Ausländer“ – als „Ausländer“ wahrgenommen und deshalb herabgesetzt bzw. ausgeschlossen wird.
- Bayram erscheint in diesen Alltagsszenen als gleichermaßen hilflos wie emotional hochgradig aufgewühlt angesichts dieser Herabsetzungen und Ausschlüsse.

Um nicht den Eindruck zu erwecken, die Schulzeit der Hauptfigur lasse sich ausschließlich auf Differenz- und Zugehörigkeitserfahrungen als „Ausländer“ reduzieren, soll nachfolgend exemplarisch eine explizit positiv konnotierte Zugehörigkeitserfahrung nachgezeichnet werden, die auch andere Zugehörigkeiten zur Geltung bringt.

Zugehörigkeitserfahrung im Alltag

Ähnlich wie die bisher diskutierten Differenz- und Zugehörigkeitserfahrungen erweisen sich auch diese Zugehörigkeitserfahrungen als maßgeblich strukturiert entlang der Leitdifferenz „Ausländer“/„Deutsche“. Allerdings zeigt die hier dargestellte Zugehörigkeitserfahrung auch auf, dass diese Differenzlinie dort zurücktritt, wo differenziertere Kriterien jenseits dieser Differenzlinie eingeführt werden, die so auch die Bedeutung dieser dominanten Differenzlinie selbst relativieren.

Wohlfühlen in der linken Gruppe: „Wirklich so alles gemischt“

So zeigt sich beispielsweise ein politischer Zusammenschluss mit anderen Gleichgesinnten als gute Gelegenheit aus der bisweilen beklemmenden Rolle als ‚Anderer‘ heraustreten zu können:

„Also ich gehöre/ also ich hab auch solche kleine Gruppe, was weiß ich? Also, wir haben so‘ne kleine Gruppe von linken Leuten. [I: Mhm] Und ahh (.), da sind drei Ausländer und fünf Deutsche aber total ´ne positive Gruppe und nicht, also so: Das sind Deutsche und das sind die Ausländer. [I: Ja] Wirklich so alles gemischt. Das ist/ war auch perfekt, da fühlt man sich auch wohl!“ (B 183 - 188)

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Wem gehört die Gruppe?

Die Hauptfigur Bayram wird als zugehörig zu einer kleinen Gruppe von „linken Leuten" gezeigt. Weniger die Frage, ob Bayram dazugehört, sondern welche Position er in ihr einnimmt, scheint zunächst nicht einfach zu bestimmen. Allerdings wird die Gruppe letztlich als übersichtliche und egalitäre Gruppe charakterisiert, die allen gleichermaßen gehört und zu der auch alle gleichermaßen gehören: „wir haben so'ne kleine Gruppe". Bayram erscheint dabei als selbstverständlicher Teil dieser Gruppe, die zunächst einmal wesentlich über die politische Ausrichtung ihrer Mitglieder charakterisiert ist; ihre Gruppenmitglieder sind alle „links".

Keine Frontenbildung

Hervorgehoben wird, dass es sich in dieser Zusammensetzung aus geringfügig mehr „Deutschen" als „Ausländern" um eine „total 'ne positive Gruppe" handelt – eine etwas schwammige Formulierung, die einfach auf einen positiven Gruppenzusammenhalt hindeuten könnte oder auch als Hinweis darauf zu verstehen wäre, dass die Gruppe nicht gewalttätig agiert. Das, was diese Gruppe in der beschriebenen Konstellation aber vor allem für Bayram zur positiven Gruppe macht, ist offenbar der Umstand, dass gruppenintern keine Frontenbildung zwischen „Deutschen" und „Ausländern" existiert, bzw. niemand auf diese Ebene der Differenz(setzung) zurückzugreifen scheint. Es ist irrelevant, wer „Deutscher" oder „Ausländer" ist, obwohl die Gruppenmitglieder diesen Kategorien offenbar zugeordnet werden können; dies spielt innerhalb der Gruppe gerade keine Rolle.

Bedingungen, wie in dieser kleinen Gruppe, in denen als „Deutsche" und „Ausländer" zu Kategorisierende sich nicht auf solche Differenzkategorien berufen, werden schließlich als „perfekt" bilanziert, gerade weil diese Unterscheidungen keine Relevanz erhalten. Ohne die Konfrontations-Logik der „Deutsche"/ „Ausländer" -Unterscheidung konstituieren sich damit innerhalb dieser Gruppe Bedingungen, in denen „wirklich so alles gemischt" ist, Bedingungen, in denen Bayram sich ausdrücklich und nachdrücklich „wohl fühlt". „Gemischt" wird damit zum Synonym für einen Zustand, in dem die Unterscheidung zwischen „Ausländern" und „Deutschen" irrelevant ist oder geworden ist – „gemischte" Bedingungen sind eindeutig positiv besetzt und offenbar erstrebenswert für die Hauptfigur Bayram.[7]

7 Das Wort „gemischt" wird auch zur Beschreibung der Konstellation am Gymnasium in ähnlicher Weise verwendet. Selbst das eindeutig positiv konnotierte Wort „gemischt", das in diesem Fall einen erstrebenswerten Zustand beschreibt, in dem die Unterscheidung zw. „Ausländern" und „Deutschen" irrelevant (geworden) ist, trägt damit aber noch die Spuren dieser leitenden Differenzierung an sich – selbst perfekte, „gemischte" Bedingungen bleiben implizit verwiesen auf die Leitdifferenz „Ausländer" und „Deutsche", wenn auch in Abgrenzung zu ihr bzw. in ihrer Überschreitung.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Zwischenergebnis 1: Positionierung als oppositioneller ‚Anderer'

Wie wird Bayrams Subjektposition (mit Bezug auf natio-ethno-kulturelle Differenz) ausgestaltet?

Bereits in der Zusammenschau der diskutierten Differenz- und Zugehörigkeitserfahrungen fällt unmittelbar auf, dass Bayram in der Wahrnehmung seiner Interaktionspartner regelhaft als ‚natio-ethno-kulturell Anderer' erscheint und dabei vornehmlich als „Ausländer" kategorisiert wird. Für die Hauptfigur Bayram erhält damit sein formal-juristische Status als „Ausländer", also als ‚nicht-deutsch' definierter Staatsbürger eines anderen Landes, den er bis zu seiner Einbürgerung im Alter von 14 Jahren inne hat, immer wieder eine informelle Bestätigung und Relevanz. Auch wird die zentrale Bedeutung dieser Kategorisierung für die Beschreibung einzelner Szenen deutlich und dementsprechend auch aufgerufen und angewendet. Fast alle negativ konnotierten Differenz- und Zugehörigkeitserfahrungen zeichnen sich dadurch aus, dass sie als Diskriminierungserfahrungen zu verstehen gegeben werden, in denen Bayram als ‚fremder Anderer' eindringlich positioniert wird: Er wird lange nicht allein vor dem Gesetz, sondern gerade auch informell als „Ausländer" betrachtet und behandelt, was darauf hindeutet, dass er als „Ausländer" für andere über bestimmte, sichtbare Markierungen erkennbar ist – so dass die informelle Katgorisierung sich weitgehend vom formal-rechtlichen Status als „Deutscher", den er als Jugendlicher erhält, entkoppelt zeigt. Für den Fall Bayram lässt sich insofern insgesamt konstatieren, dass seine Hauptfigur im Rahmen der dargestellten Erfahrungen regelhaft und direkt von Anderen auf sein ‚Anders-Sein' verwiesen wird. Die dominante Unterscheidung insbesondere zwischen „Deutschen" und „Ausländern" wurde dabei als zentrale Differenzlinie innerhalb der gesamten Inszenierung genutzt und auch als Matrix zu verstehen gegeben, entlang derer die Diskriminierungserfahrungen der Hauptfigur Bayram zur Geltung gebracht werden können: Bayram wird implizit oder explizit als „Ausländer" diskriminiert.

Betrachtet man vor dem Hintergrund der vielfältigen Anrufungen als ‚Anderer' bzw. als „Ausländer" nun die Ausgestaltung der Subjektposition Bayrams in den diskutierten Differenz- und Zugehörigkeitserfahrungen eingehender, so deutet sich darin eine zunehmend aktiv gestaltete Positionierung Bayrams an. Diese aktive Gestaltung der Positionierung zeigt sich maßgeblich daran, dass Bayram als ‚natio-ethno-kulturell Anderer' innerhalb der Inszenierung immer nachdrücklicher sichtbar gemacht wird und die Positionierung als „Ausländer" dabei zunehmend als oppositioneller Standpunkt ausgestaltet wird. So kann für die Hauptfigur am Beginn seiner Schulzeit festgehalten werden, dass es durchaus wünschenswert ist, sich buchstäblich in der Nähe von „türkischen Freunden" zu positionieren, zu denen ihm der Zugang aufgrund der gemeinsamen Sprache leicht fällt – wie in Szene 1 gezeigt. Diese Positionierung in der Nähe zu „Türken" wird praktisch und emotional als unterstützend für Bayram zu verstehen gegeben. Mit zunehmender Sprachbeherrschung des Deut-

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

schen und im Zuge der Schulwechsel schwindet aber diese exklusive Orientierung an Mitschülern, die – wie Bayram auch – türkisch sprechen. Bayram positioniert sich zunehmend im Überschneidungsfeld oder Zwischenraum der Gruppen „Ausländer" und „Deutsche", seine Position „dazwischen" erlaubt ihm Verbindungen in beide Gruppen. Doch auch dieser Zustand des „dazwischen" ist labil und flüchtig, er weicht der bitteren Erkenntnis, dass Bayram sich in die „deutsche" Gesellschaft nicht integrieren könne, weil er als ‚Anderer' in ihr unmittelbar auffällt und deshalb wiederholt und deutlich aus der Gruppe der „Deutschen" heraus definiert wird.

So zeigte sich insbesondere für Bayrams Schulzeit als weitgehend charakteristisch, dass Bayram auf seinen deprivilegierten Status als „Ausländer" verwiesen wird – wie die Szenen 2, 3 und 4 verdeutlichen. Die Subjektpositionen, die der Hauptfigur dabei zugeordnet werden, sind solche, in denen Bayram als rückständig und einfältig, als nicht vertrauenswürdig und grundsätzlich verdächtig und als Mensch erscheint, dem kaum durchschnittliche schulische Leistungen zugetraut werden. Ergänzt um die Diskriminierungserfahrungen in Alltagssituationen, die Bayram ebenfalls auf seinen (deprivilegierten) Status als „Ausländer" verweisen, erscheint Bayrams ‚Differenz' zunehmend als fixiert und fixierend – wie auch die Szenen 5 und 6 zeigen. Jede dieser Positionszuweisungen muss sich als impliziter oder expliziter Ausschluss Bayrams aus der ‚Normalität' eines definitionsstarken „wir" verstehen lassen, mit dem notwendig eine Zurückweisung verbunden ist: So erfolgt implizit in der Hirten-Szene Bayrams Ausschluss von einer prestigeträchtigen Wunsch-Rolle, in der Generalverdacht-Szene der Ausschluss von den unverdächtigen Rechtschaffenen, in der Lehrerlob-Szene der Ausschluss von den schulischen Leistungsträgern, in der Disko-Szene der Ausschluss von der erwünschten Gästen und in der Nachtbus-Szene der Ausschluss von den alltagskompetenten Lesefähigen. Alle diese Diskriminierungserfahrungen sind implizit oder explizit an Bayrams Wahrnehmung und Behandlung als „Ausländer" gekoppelt und zeigen sich als konkrete Erfahrungen der Zurückweisung und Beschränkung, der Verdächtigung und Kontrolle, der Abwertung und Illegitimität.

Vor dem Hintergrund dieser Erfahrungen und Ausschlüsse distanziert sich die Hauptfigur Bayram aber nicht grundsätzlich von „Deutschen", sondern gibt gerade solche Konstellationen als gelungen zu verstehen, in denen der Leitdifferenz „Deutsche" und „Ausländer" eine nachgeordnete Rolle zukommt oder sich deren Thematisierung gar erübrigt. Solche „gemischten" Konstellationen, wie sie die Gruppe der linken Leute und in Freundschaften reklamiert werden können, zeichnen sich dadurch aus, dass gemeinsame Orientierungen, wie eine bestimmte politische Haltung, andere Gemeinsamkeiten oder schlicht Sympathie dort im Mittelpunkt stehen. Diese Konstellationen stellen eine Art „lokaler Normalität"[8] her, in der Bayram

8 Als „lokale Normalitäten" kennzeichnen Dausien und Mecheril einen Ort, an dem aktiv und eigensinnig Zugehörigkeiten gestaltet werden, die nicht in der vorherrschenden Zu-

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

nicht als ‚Anderer' sondern als selbstverständlich zugehörig erscheint. Diese „gemischten" Zusammenhänge, in denen es für die Hauptfigur möglich ist, sich wohl zu fühlen, zeigen sich damit als direkte Kontrastfolie zu den Diskriminierungserfahrungen in Schule und Alltag.

Im Kontrast zu diesem Gefühl des Wohl-Fühlens in „gemischten", freundschaftlich geprägten Zusammenhängen, die den Eindruck emotionaler Entspannung und selbstverständlicher Zugehörigkeit erwecken, stehen die mit den Diskriminierungserfahrungen verbundenen Gefühlsqualitäten, die unterschiedlich deutlich zum Ausdruck gebracht werden. Im Vergleich der nacheinander dargestellten Diskriminierungserfahrungen wird dabei sichtbar, dass sich eine emotionale Steigerung in den Reaktionen abzeichnet. So wird die Hirten-Szene noch als „unmöglich" charakterisiert, was sie zwar als unangenehm ausweist, im Verhältnis zur Lehrerlob-Szene, die als „hart" charakterisiert wird, erscheint diese Bewertung aber noch vergleichsweise milde. Insbesondere der deutliche Verweis auf Aggressionsgefühle als Reaktion auf die Nachtbusszene verweist auf eine emotionale Verletzung, deren Ausmaß eine schlichte Charakterisierung der Diskriminierungserfahrungen als unangenehm bei weiterem übersteigt.

Angesichts dieser emotionalen Verletztheit, die sich den Diskriminierungserfahrungen verdankt und durch die Vielzahl dieser Erfahrungen noch unterstrichen wird, drängt sich auch das Motiv der Schutzlosigkeit auf, das sich insbesondere aus der Betrachtung der Nachtbus-Szene ergab. Als Diskriminierungserfahrungen zu verstehen gegeben erweisen sich diese Erfahrungen als konkrete und verletzende Zumutung gegenüber Bayram, denen er gleichermaßen entrüstet wie resignativ begegnet. So wird Bayram einerseits in den erzählten Diskriminierungssituationen selbst selten als handelnd gezeigt und wenn, dann erweist er sich in seinem Handeln oft als wenig wirkmächtig, am ehesten als betroffen. Damit erscheint Bayram hier eher als passiv-erleidend im erzählten Umgang mit den Diskriminierungssituationen, wie sich beispielsweise an der Hilflosigkeit signalisierenden Frage „Was soll ich denn da machen?" (B 249f.) aus der Nachtbus-Szene ausdrückt. Andererseits zeigt sich im Erzählen dieser Diskriminierungssituationen ein großes Maß an emotionaler Entrüstung, die sich am empörten oder echauffierten Unterton in den Darstellungen der Diskriminierungserfahrungen ablesen lässt, der beispielsweise in der Bewertung „das kann doch nicht sein" (B 109) aus der Hirten-Szene seinen Ausdruck findet. Auf der Ebene des Erzählens wird damit gegen das inhaltliche Motiv

gehörigkeitsordnung aufgehen, sondern wo diese überschritten oder auf Eis gelegt werden kann. Solche „lokale Normalität" wird als Ort zu verstehen gegeben, wo dem Anspruch darauf „dass das, was ich bin, als normal angesehen wird … und … darauf, an dem teilzuhaben, was als normal gilt, dass diesem Anspruch auf Normalität an diesem konkreten Ort entsprochen wird" (Dausien/Mecheril 2006: 170), vgl. Kap. Arbeiten zu Identitätsbildung und Mehrfachzugehörigkeit: 62ff.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

der Machtlosigkeit angesichts diskriminierender Bedingungen in der erzählten Situation ein erzählerisches Moment von Handlungsfähigkeit gestellt, das ich als Skandalisierung bezeichnen und später noch einmal eingehender betrachten werde.

Unter der Prämisse, dass die Differenz- und Zugehörigkeitserfahrungen Bayrams als Diskriminierungserfahrungen zu verstehen gegeben werden, erweist sich außerdem ein letzter Punkt als wesentlich: Die Plausibilisierung der Differenz-Erfahrungen als Diskriminierungserfahrungen setzt voraus, dass die Erfahrungen insgesamt als glaubwürdig erscheinen. Dies impliziert, dass Diskriminierungserfahrungen oder besser noch Diskriminierung als allgemeinem Phänomen eine Relevanz oder Existenz zugesprochen wird, Diskriminierung also als (quasi) objektiver Tatbestand der sozialen Wirklichkeit akzeptiert ist. Denn nur vor dem Hintergrund dieses Konsens können Diskriminierungserfahrungen als wirksam, wirklich und nicht-imaginativ dargestellt werden, wie es beispielsweise mit Hilfe der Suggestion „es ist wirklich so" (B 244f.) aus der Disko-Szene unterstrichen werden soll. Der Versuch, insbesondere gegenüber einer ‚Weißen' Interviewerin glaubwürdig zu sprechen, legt also im Hinblick auf das zur Geltung-Bringen von Diskriminierungserfahrung nahe, diese zu objektivieren und damit zu ent-subjektivieren und macht in der Regel eine Wiederholung und ggf. sogar Übernahme der diskriminierenden Kategorien notwendig.[9]

Eine Positionierung, die es der Hauptfigur Bayram erlaubt, sich im diesem Spannungsfeld zwischen abwertendem Ausschluss auf der einen Seite und empörter Kritisierung dieser Zustände auf der anderen Seite zu verorten, ist die Positionierung als oppositioneller ‚Anderer'. Diese Positionierung geht nicht allein im Bild des „Ausländers" auf, das in den Diskriminierungserfahrungen als Positionierung angelegt ist. Vielmehr hinterfragt sie dieses Bild insbesondere durch den Hinweis auf die mit diesen Erfahrungen verbundenen Verletzungen („das tut weh"). Gleichzeitig unterschlägt diese Positionierung die Erfahrung der Ver-Anderung auch nicht, in denen Bayram als ‚Anderer' zunehmend sichtbar wird, vielmehr akzentuiert sie ihn gerade als ‚Anderen'. Allerdings als ‚Anderen', der im abwertend-bevormundenden Bild der Mehrheitsgesellschaft von „Ausländern" nicht aufgeht. In dieser Positionierung als oppositioneller oder sperriger ‚Anderer' wird der Status als ‚Anderer' (in) der Gesellschaft sichtbar gehalten, aber gleichzeitig gegenüber einer Naturalisierung von ‚Anderssein' unzugänglich gemacht: In der Empörung über jene Positionierungen als „Ausländer", die mit einer eigenen Nutzung dieser Kategorisierung einhergeht, wird eine drahtseilhafte Positionierung entworfen; die

9 Ulrike Hormel macht auf diese Schwierigkeit auch im Hinblick auf die Anti-Diskriminierungsgesetzgebung aufmerksam: Das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz fordere diejenigen, die ihre Diskriminierung zur Geltung bzw. Anklage bringen wollen, auf, sich selbst in diskriminierenden Kategorien zu beschreiben und die erfahrenen Herabsetzungen zu wiederholen (vgl. Hormel 2007: 233f.).

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

des oppositionellen ‚Anderen'. Der oppositionelle ‚Andere' erkennt die Leitdifferenz zwischen „Deutschen" und „Ausländern" insofern an, als er ihr in einer Positionierung als ‚Anderer' entspricht, problematisiert von diesem Ort aus aber die diskriminierenden Zustände von seinem Standpunkt als Oppositioneller gegenüber den herrschenden Verhältnissen. Vor diesem Hintergrund scheint mir Bayrams Positionierung sinnvoll verdichtet in der Formulierung, er sei ein oppositioneller ‚Anderer', weil darin seinem zugewiesenen „Ausländer"-Status (dem nicht zuletzt über viele Jahre auch sein rechtlicher Status entspricht) eine Relevanz zugesprochen wird, insbesondere weil sie deren diskriminierende Bedingungen offen legt, aber diesen Status selbst nicht naturalisiert.

Anrufungstheoretische Reflexion

Unter einer anrufungstheoretischen Perspektive stellt sich nun die Frage, inwieweit die bisher diskutierten Differenz- und Zugehörigkeitserfahrungen als Momente der Einschreibung in eine bestehende natio-ethno-kulturelle Differenzordnung zu verstehen sind, die sich mit Hilfe der theoretischen Begriffe „Anrufung" und „Identifizierung" (weiter) beschreiben lassen. Vor diesem Hintergrund ist es einerseits interessant, die einzelnen Szenen auf in ihnen enthaltene Anrufungen (1.) und deren Effekte (2.) hin noch einmal genauer interpretativ zu betrachten. Andererseits lohnt es sich zu rekonstruieren, welche Identifizierungen sich im Fall Bayram finden (3.) und inwieweit Anrufungen und Identifizierungen sich zueinander ins Verhältnis setzen lassen (4.). Abschließend wird der gezeigte Umgang mit Differenzkonstruktionen innerhalb der Inszenierung als Umgang mit dem „Makel" natio-ethno-kultureller Differenz noch einmal abstrahierend zusammengefasst.

Lesbare Anrufungen

Als relevante Anrufungen will ich vor diesem Hintergrund folglich solche Ansprachen der Hauptfigur Bayram verstehen, bei denen Interaktionspartner Bayram als ‚fremden Anderen' identifizieren und dementsprechend etikettieren. Aus dem Fall Bayram lassen sich folgende Ansprachen exemplarisch als Anrufungen diskutieren: 1. „Für 'nen Ausländer gar nicht mal (so) schlecht!", 2. „Kannst du nicht lesen? Ach, du bist ja 'n Ausländer", 3. „Wieso habt ihr das getan?", 4. „Euch kennen wir nicht". Dabei wird offensichtlich, dass ich die Anrufungen so verwende, wie sie im Interviewtext eingeführt wurden, also als Zitate, die vom Erzähler verschiedenen konkreten SprecherInnen zugeordnet wurden. Wenn ich also über diese Anrufungen interpretierend nachdenke und ihre möglichen Effekte für die Subjektkonstitution der Hauptfigur Bayram abstrahierend ausdeute, so gebe ich diesen Zitaten eine ‚Wahrhaftigkeit', wie sie sie für die Inszenierung besitzen – ohne damit ihre ‚Wahrheit' oder die der Interpretation über diese Inszenierung hinaus absichern zu können.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Etikettierende Anrufungen als „Ausländer“

Ein Teil der Anrufungen, die die Differenzerfahrungen Bayrams maßgeblich prägen, rekurriert auf Bayram als „Ausländer“. Was bedeutet dieser Begriff? Er ist einerseits als juristischer Terminus gefasst, zirkuliert in den Medien und wird alltagsweltlich genutzt. Als juristischer Begriff ist er vor allem ein negativer: Gemäß Aufenthaltsgesetz § 2 gilt nach deutschem Recht jeder sich dauerhaft im deutschen Staatsgebiet aufhaltende Mensch als Ausländer, „der nicht Deutscher im Sinne des Artikel 116 Abs. 1 des Grundgesetzes ist“ (Schelper 2009).[10] Das deutsche Rechtssystem war lange Zeit ausschließlich einem Staatsangehörigkeitsrecht verpflichtet, dass als Vererbungs- bzw. Blutsrecht (*ius sanguinis*) konzipiert ist. „Ausländer“ sind in diesem Sinne vor allem „Fremdstaatler“ ohne Blutsverwandschaftsbindung an „das deutsche Volk“. Neben dieser juristischen Bedeutungsebene existieren noch unzählige andere Verwendungsweisen, die hier nur versuchsweise eingekreist werden sollen. So verbinden die eher medial geprägten Begriffe „Ausländerkriminalität“ oder „Ausländerflut“ den Topos „Ausländisch“ buchstäblich oder metaphorisch mit einem Bedrohungsszenario für die Mehrheitsbevölkerung. Das „Ausländische“ wird hier in die Nähe des Unerwünschten oder Abzuwehrenden gerückt, demgegenüber eine Art Verteidigungshaltung notwendig ist – eine Thematisierungsform, die, wie linguistisch orientierte Wissenschaftler kritisch herausstellen, im öffentlich-medialen Migrationsdiskurs durchaus verbreitet ist (vgl. exemplarisch Jung

10 Das Grundgesetz regelt in eben diesem Absatz, dass grundsätzlich als Deutscher gilt, „wer die deutsche Staatsangehörigkeit besitzt“ sowie ferner wer „als Flüchtling oder Vertriebener deutscher Volkszugehörigkeit oder als dessen Ehegatte oder Abkömmling in dem Gebiete des Deutschen Reiches nach dem Stande vom 31. Dezember 1937 Aufnahme gefunden hat“ (Deutscher Bundestag). An diese Fassung der Staatsangehörigkeit nach dem GG war über Jahrzehnte ein Verständnis geknüpft, das Staatsangehörigkeit als Vererbungs- und Blutsrecht konzipierte und die Vergabe der Staatsangehörigkeit an dieses Abstammungsprinzip koppelte. Erst mit der Reform des Staatsangehörigkeitsrechts im Jahr 2000 kann die deutsche Staatsangehörigkeit nicht mehr nur vererbt oder wiederangeeignet, sondern ebenso regelhaft auch in Form von Einbürgerung erworben werden (*ius solis*). Damit besteht nun für eine größere Zahl Menschen, die jahrzehntelang als „Ausländer“ von einem Teil der staatsbürgerlichen Rechte ausgeklammert waren, unter bestimmten Bedingungen die Möglichkeit, die deutsche Staatsangehörigkeit anzunehmen. So haben diejenigen Menschen einen Rechtsanspruch auf Einbürgerung in Deutschland, die einen 8-jährigen rechtmäßigen Aufenthalt in Deutschland nachweisen können, sich zur freiheitlich-rechtsstaatlichen Grundordnung der Bundesrepublik bekennen, Straffreiheit vorweisen, ihre vormalige Staatsangehörigkeit aufgeben sowie die Sicherung ihres Lebensunterhalts leisten können (vgl. Schelper 2009).

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

1997a, Jäger et al. 1998)[11]. In diesen Zusammenhang gehört sicherlich auch die Beobachtung, dass der Begriff „Ausländer" z.B. in der Erweitung zu „Scheiß Ausländer" auch direkt als Schimpfwort eingesetzt werden kann (vgl. exemplarisch Badawia 2002: 206). Bei genauerer Betrachtung wird auch deutlich, dass keineswegs jeder Mensch der ohne deutsche Staatsangehörigkeit in den nationalstaatlichen Grenzen der Bundesrepublik lebt, als „Ausländer" erkannt wird. So kann davon ausgegangen werden, dass jenseits der formalen Frage der Pass-Inhaberschaft für die Bestimmung von „Ausländern" weitere Kriterien gelten, wie z.B. im Sinne des Zitats eines französischen Jugendlichen mit algerischen Vorfahren: „Dein Personalausweis, das ist deine Fresse" (Brubaker 1994: 253, Anpassung NR).[12]

Welche konkreten Konnotationen mit dem Etikett „Ausländer" in den beiden Anrufungen „Für nen Ausländer gar nicht mal (so) schlecht"[13] und „Kannst Du nicht lesen? Ach, du bist ja n Ausländer"[14] verbunden sind, soll nun im Rahmen der Analyse rekonstruiert werden. So wird auf einer eher allgemeinen Ebene der Betrachtung zunächst deutlich, dass beide Anrufungen Bayram nicht als Einzelnen, als Individuum, sondern als Exemplar, als Stellvertreter eines Kollektivs ansprechen, das unter dem Begriff „Ausländer" gefasst wird. Bayram wird – vermutlich auf der Basis eines impliziten oder expliziten Wissens über Mitgliedschaftssignale – als „Ausländer" erkannt und angesprochen, ihm wird vor diesem Hintergrund eine Gruppenzugehörigkeit zur Gruppe der „Ausländer" nahe gelegt, die gleichzeitig seinen Ausschluss aus der implizit gelassenen Wir-Gruppe, zu der sich die Sprechenden als zugehörig (zu) verstehen (geben), anzeigt. In beiden Anrufungen wird zudem auf bestimmte Fähigkeiten oder Leistungen Bayrams Bezug genommen, die vor dem Hintergrund seiner konstatierten Zugehörigkeit zur Gruppe der „Ausländer" eine Art Re-Interpretation erhalten.

In der *Anrufung „Für nen Ausländer gar nicht mal schlecht"* ergibt sich über den Zusatz „für nen Ausländer" eine Art Relativierung, wie im gedankenexperi-

11 Die angegebene Referenzliteratur deutet aber gleichzeitig auch darauf hin, dass es sich um einen Begriff handelt, der sich aus der Perspektive der 2000er Jahre bereits als einigermaßen antiquiert verstehen lässt – spannend wäre vor diesem Hintergrund sicherlich diskursanalytisch danach zu forschen, welche Ersetzungen und /oder Verschiebungen in der Zwischenzeit im aktuellen Migrationsdiskurs auffindbar sind.

12 Im Hinblick auf dieses Zitat gilt es zu bedenken, dass das französische Staatsangehörigkeitsrecht bereits ab 1889 neben dem *ius sanguinis* auch als *ius solis*, als Boden-Recht, ausgestaltet ist, nach dem automatisch die französische Staatsangehörigkeit erhält, wer im Sinne des Territorialprinzips auf „französischem Boden" geboren wurde.

13 Die Anrufung „Für nen Ausländer gar nicht mal (so) schlecht" ist der Szene „Vermeintliches Lehrerlob: Für nen Ausländer gar nicht so schlecht" (307f.) entnommen.

14 Die Anrufung „Kannst du nicht lesen? Ach, du bist ja n Ausländer" ist der Szene „Disko und Nachtbus: Drinnen oder draußen" (309f.) entnommen.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

mentellen Kontrast mit der ebenso möglichen, schlichteren Formulierung „gar nicht mal schlecht Bayram“ gezeigt werden kann. So erscheint das Lob in der Formulierung „gar nicht mal schlecht Bayram“ in doppelter Hinsicht klarer, zum einen weil es sich direkt an Bayram richtet, zum anderen weil es weniger doppelbödige Lesarten erlaubt, auch wenn es sich um ein insofern eingeschränktes Lob handelt, als es sich einer positiven Formulierung der Leistungsbewertung gerade enthält. Trotzdem bleibt die linguistische Figur der Untertreibung im „gar nicht schlecht“ zu entschlüsseln als Synonym für die Formulierung „eigentlich ganz gut“, die lediglich durch das Wort „mal“ eine kleine Irritation erhält. Durch den Zusatz „für nen Ausländer“ wird diese Leistungsbewertung aber aus einem allgemeingültigen Vergleichsmaßstab, wie der Normalverteilung der Leistungen in Bayrams Klasse, ausgegliedert und nun als eine Leistung bewertet, deren Referenzrahmen statt dieses allgemeingültigen Rahmens ausschließlich die Leistung anderer „Ausländer“ ist. Mit Bezug auf diesen Referenzrahmen „Leistungen der Ausländer-Gruppe“ erweist sich das Lob „gar nicht mal schlecht“ als zweideutiger, wenn man zudem berücksichtigt, dass dem Etikett „Ausländer“ oftmals defizitäre Vorstellungen anhaften. Durch den Zusatz „für nen Ausländer“ wird die vom Erzähler favorisierte Lesart „für nen Ausländer gar nicht mal *so* schlecht [wie erwartet, NR]“ plausibler, die Kombination der Worte „Ausländer“ und „schlecht“ in diesem Satz scheint prägnanter hervor zu stechen. In diesem Sinne verstehe ich die Anrufung „Für nen Ausländer gar nicht (so) schlecht“ als Versuch einer lobenden Aussage, die sprachlich einer doppelten Relativierung unterliegt: Sie verweigert einen allgemein gültigen Maßstab zur Leistungsbewertung und stabilisiert dabei implizit die Normalität einer grundsätzlichen Defizitperspektive gegenüber „Ausländern“.[15]

Auf ähnliche Weise operiert auch die *Anrufung „Kannst du nicht lesen? Ach, du bist ja n Ausländer“* mit einer Relativierung über das Etikett „Ausländer“. Im Unterschied zum Lehrerlob kann aber die Rückfrage „Kannst du nicht lesen?“ auf die gestellte Frage nach dem Fahrziel im Bus bereits als direkte Herabsetzung des Fragenden interpretiert werden, weil sie die Ernsthaftigkeit der gestellten Frage selbst anzweifelt und sich ihrer Beantwortung durch die Rückfrage entzieht. Die Rückfrage ist somit bereits vor jedem Rückgriff auf das Etikett „Ausländer“ provozierend und herabsetzend für den Angesprochenen. Sie vermittelt über ihren Bezug auf das Lesen die Unterstellung, dem Angesprochenen sei kein Lesevermögen zu-

15 Es ist dabei wichtig, dass dieses Sprechen nicht allein aufgrund der Abwertung von Bayrams Leistung als problematisch einzustufen ist. Dies wird verständlich an einer verwandten Lehrerlobszene, die sich bei Tarek Badawia (2003) findet: „Der Eren als Türke hat die beste Arbeit geschrieben“ (202). Dieses Lehrerlob scheint zwar explizter auf ein Lob – im Sinne der Hervorhebung einer guten Leistung – ausgerichtet zu sein, wird aber letztlich auch für den hier angerufenen Eren zu einer Schlüsselerfahrung der Anderung die ein Nachdenken über sein Selbstverständnis in Gang setzt (vgl. ebd.).

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

zutrauen. Dem Angesprochenen wird dabei direkt angesprochen, diese einfache und grundlegende Kulturtechnik überhaupt zu beherrschen. Was normalerweise jeder Grundschüler beherrscht, wird für diesen Jugendlichen als nicht zu erwarten vorausgesetzt: Lesekompetenz. Als selbstreferentielle Begründung für diese Annahme fehlender Lesekompetenz folgt der Satz „Ach, du bist ja n Ausländer", der wiederum Bayram in Bezug zu der Referenzgruppe anderer „Ausländer" setzt und ihn gleichzeitig direkt als „Ausländer" identifiziert. Dieser Rekurs auf die Referenzgruppe anderer „Ausländer" führt – wie im Lehrerlob – einen gesonderten Maßstab ein, der die Referenzgruppe der „Ausländer" aus einem allgemeingültigen Maßstab des Selbstverständlichen ausgliedert. Mit Hilfe dieses spezifischen Referenzrahmens erscheint die A-Normalität der unterstellten fehlenden Lesekompetenz nun hinreichend plausibilisiert; von jemandem der doch offensichtlich „Ausländer" ist, Lesekompetenz zu erwarten, wird dabei implizit als unsinnige Forderung zu verstehen gegeben. Die Erkenntnis „Ach, du bist ja n Ausländer" dient insofern nicht nur der selbstreferentiellen Erklärung (unterstellter fehlender Lesekompetenz), sondern fungiert gleichzeitig als eine Form der Entschuldigung für dieses Unvermögen. Vor dem Hintergrund der Erkenntnis es mit einem „Ausländer" zu tun zu haben, relativiert sich quasi automatisch die Erwartung an ein lesekompetentes Gegenüber. So wird mit Hilfe des Rekurses auf Bayram als „Ausländer" aber gerade die eingangs heraus gearbeitete Herabsetzung weiter verstärkt, indem Bayram dem Maßstab erwartbarer Lesekompetenz als „Ausländer" grundsätzlich enthoben wird. In diesem Sinne verstehe ich die Anrufung „Kannst du nicht lesen? Ach, du bist ja n Ausländer" als Versuch einer kränkenden Rückfrage, deren Kränkungspotential durch Etikettierung zugespitzt wird: Sie unterstellt nicht nur eine Inkompetenz im Lesen, sondern normalisiert diese Inkompetenz über die Einordnung in die Referenzgruppe „Ausländer", die explizit die Normalität einer grundsätzlichen Defizitperspektive gegenüber „Ausländern" unterstreicht.

Beide etikettierenden Anrufungen als „Ausländer" verdeutlichen, dass sprachlich im Rückgriff auf die Etikettierung ein Normal-Maßstab verlassen und damit die grundsätzliche Erwartung an den Gesprächspartner relativiert werden kann. Über die Etikettierung als „Ausländer" wird damit nicht nur eine Defizitperspektive auf den Angesprochenen plausibilisiert, sondern dessen Herabsetzung im zweiten Anrufungsfall noch intensiviert.

Kollektivierende Anrufungen als Gruppenmitglied

Ein Teil der expliziten Anrufungen, die die Differenz-Erfahrungen Bayrams prägen, rekurriert auf Bayram als Teil eines Kollektivs, das mit den Personalpronomen „ihr" oder „euch" gekennzeichnet wird. Beide Personalpronomen finden in Sätzen Verwendung, die sich an ein konkretes Gegenüber richten. Mit ihnen zeigen die Sprechenden sich in einer mittleren Distanz gegenüber den Angesprochenen (vgl.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Kunkel-Razum, Wermke 2009).[16] Die Plural-Personalpronomen „ihr“ und „euch“ fungieren wie alle Pronomina als Ersatz für ein (echtes) Nomen und finden in Interaktionssituationen Anwendung, in denen sich auf definierte Gruppen bezogen wird. Über den Kontext in dem die konkreten Anrufungen „Wieso habt ihr das getan?“ und „Euch kennen wir nicht“ stehen, wurde bereits deutlich, dass sich beide Anrufungen auf eine Gruppe beziehen, die im einen Fall implizit, im anderen Fall explizit als „Ausländer-Gruppe“ zu verstehen gegeben wurde. Vor diesem Hintergrund können die Anrufungen mit den Personalpronomen „ihr“ und „euch“ als *abgeschwächte Spezialfälle* der direkt etikettierenden Anrufung als „Ausländer“ betrachtet werden.

Fokussiert man auf die Anrufungen „Wieso habt ihr das gemacht?“[17] und „Euch kennen wir nicht“[18] im Vergleich mit den etikettierenden Anrufungen als „Ausländer“ so wird zunächst deutlich, dass auch diese beiden Anrufungen Bayram nicht als Einzelnen, als Individuum, sondern als Mitglied, als Teil eines Kollektivs ansprechen, das über die Personalpronomen „ihr“ und „euch“ als konkrete, angebbare Gruppe erscheint bzw. hergestellt wird. Anders als in den Anrufungen als „Ausländer“, wo Bayram als Stellvertreter eines Kollektivs verstanden und als solcher direkt angesprochen wurde, richten sich diese Anrufungen gerade undifferenziert an alle Gruppenmitglieder, es findet keine direkte Anrede eines Einzelnen statt. Gleichwohl wird Bayram – vermutlich auf der Basis eines impliziten oder expliziten Wissens über Mitgliedschaftssignale – selbstverständlich als ein Mitglied dieser Gruppe betrachtet, seine Gruppenzugehörigkeit erscheint in dieser konkreten Gruppenkonstellation als fraglos. Gleichzeitig wird die Abgrenzung dieser Gruppe von der implizit gelassenen Wir-Gruppe vollzogen, zu der sich die Anrufenden als zugehörig (zu) verstehen (geben). In beiden Anrufungen wird dabei ‚die Gruppe‘ mit der impliziten Unterstellung konfrontiert, es handle sich bei ihr um eine moralisch zweifelhafte Gruppe.

Die *Anrufung „Wieso habt ihr das gemacht?“* erweist sich sprachlich nicht direkt als Vorwurf, sondern zunächst eher als interessierte Nachfrage. Aufgrund ihrer Formulierung als Frage, tritt die dahinter stehende Voraussetzung („ihr habt es gemacht“) als Vorwurf in dieser Anrufung gerade in den Hintergrund. Nicht die Tat selbst steht hier im Vordergrund, sondern es geht vielmehr darum, die Motive der Täter zu erfragen: „*Wieso* habt ihr das gemacht?“ (Hervorheb. NR). Diese Frage

16 Im Unterschied dazu lässt das Pronomen der ersten Person Plural („wir“) keine Distanzierung zu, während das Pronomen der dritten Person Plural („sie“) sprachlich die maximale Distanzierung ermöglicht.

17 Die Anrufung „Wieso habt ihr das gemacht?“ ist der Szene „Generalverdacht: Wieso habt ihr das gemacht?“ (305f.) entnommen.

18 Die Anrufung „Euch kennen wir nicht“ ist der Szene „Disko und Nachtbus: Drinnen oder draußen“ (309f.) entnommen.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

zielt auf die Entschlüsselung der Tathintergründe, sie ist von einer pädagogisch-kriminalistischen Beunruhigung bewohnt, die zu verstehen sucht, warum bestimmte Personengruppen straffällig werden, Gesetze und Regeln übertreten, sich nicht an den gesellschaftlichen Konsens von Recht und Ordnung halten (können). So kann man vermuten, dass hinter der Anrufung eigentlich eine Frage steht, die diese Grundstruktur verstehen möchte (z.B. „Wieso könnt ihr nicht anständig(er) sein?"). Interessanter Weise tritt die Frage „Wieso habt ihr das gemacht?" in den Vordergrund gegenüber der eigentlich nahe liegenden Frage, danach, ob die Gruppe die ihr vorgeworfene Tat überhaupt begangen hat.

So verweist das pädagogisch-kriminalistische Interesse an den Tätermotiven und -motivationen vor allem darauf, dass aus der Sprecherposition die Frage nach Schuld oder Unschuld bereits zuungunsten der Angesprochenen entschieden scheint. Vor diesem Hintergrund zeigt die Anrufung sich als ein Ausdruck dafür, diese Gruppe von der Möglichkeit einer Schuldlosigkeit in diesem Fall kategorial auszuschließen. In der Anrufung wird der angerufenen Gruppe die Option auf Schuldlosigkeit gerade verweigert, zudem erweist sich diese Verweigerung aber eigentlich nur auf der Basis einer zugrunde liegenden Unterstellung als sinnvoll, die der Gruppe eine gewisse Eigengesetzlichkeit zuspricht (z.B. „Ihr haltet Euch aus Gründen, die ich verstehen möchte, nicht an unsere Regeln, für Euch gelten offenbar andere Regeln"). In der Anrufung zeigt sich deshalb implizit eine Skepsis, die die Mitglieder dieser Gruppe, zu der Bayram ebenfalls gezählt wird, in Kontrast zu den gemeinsamen Regeln und moralischen Vorstellungen einer „Wir"-Gruppe setzt, zu der der Sprechende sich vermutlich zählt. In diesem Sinne verstehe ich die Anrufung „Wieso habt ihr das gemacht?" als Versuch einer nicht um Sachverhalts- sondern Motivaufklärung bemühten Frage, die bereits die Schuld der Angesprochenen voraussetzt: Sie unterstellt dabei allerdings nicht nur eine unmittelbare Schuld, sondern deutet auch implizit eine grundsätzliche Skepsis gegenüber den moralischen und handlungspraktischen Orientierungen der angesprochenen Jugendlichen an.

Ähnlich und doch anders verhält es sich mit der *Anrufung „Euch kennen wir nicht"*, die als Begründung genutzt wird, der bezeichneten Gruppe den Einlass in eine Diskothek zu verweigern. In dieser Anrufung stehen zunächst die persönliche Anrede in „euch"-Form und der Informationsgehalt, nämlich die Angesprochenen gerade *nicht* persönlich zu kennen, in einem gewissen Spannungsverhältnis. Die Nutzung des Personalpronomen „euch" ließe sich allerdings durchaus damit erklären, dass der Altersunterschied zwischen den Sprechern möglicher Weise nicht besonders groß ist oder sich die Anrufung in einem Freizeitkontext ereignet, der einen ungezwungenen Sprachstil nahe legt. Gleichwohl wird die bezeichnete Gruppe über das „euch" zum Objekt der Betrachtung, Begutachtung und Bewertung gemacht, bei der die Frage des Zugangs zur Disko in die Zuständigkeit eines sprechenden „wir" fällt.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Die Begründung „Euch kennen wir nicht“ für den Ausschluss legt im Umkehrschluss nahe, dass zu dieser Disko nur diejenigen Zugang erhalten, die den Sprechenden bekannt sind – eine gewisse Überinterpretation der eigenen Rolle als „gate keeper“ wird hier offenbar, sofern es sich nicht um eine Privatveranstaltung, sondern um eine öffentliche Disko handelt. Als Begründung für die Abweisung wirkt der Hinweis auf die fehlende Bekanntheit der „Euch“-Gruppe eher schwach, wenn man berücksichtigt, dass sie mit dem Argument „euch kennen wir schon“ in etwa ebenso plausibel oder gar noch plausibler wäre. Implizit suggeriert die Formulierung „Euch kennen wir nicht“ aber, dass Zugänge hier auf der Basis persönlicher Bekanntschaft und Sympathien gewährt werden, die angesprochene Gruppe davon aber gerade ausgeklammert ist. Damit würde die Zurückweisung (die als Botschaft übersetzt etwa heißen könnte: „wir wollen euch hier nicht haben“), wie sie in der Verweigerung des Eintritts zum Ausdruck kommt, implizit durch die Begründung untermauert, dass die „gate keeper“ mit den Angesprochenen nicht vertraut sind und darauf auch keinen Wert legen (z.B. in Form einer ausführlicheren Begründung: „ihr dürft nicht herein, weil wir euch nicht kennen und auch nicht kennen lernen wollen“).

Da es nahe liegt, dass das anrufende „wir“ in seiner Funktion als Türsteher spricht, wirkt dieser Bezug auf persönliche Sympathien aber hochgradig unangemessen. Viel plausibler erscheint es, dass dem offenbar unbekannten „euch“ gegenüber eine grundsätzliche Skepsis besteht, die statt auf persönlichen Sympathien eher auf einer professionellen Anweisung oder eigener Erfahrung basieren könnte (z.B. in Form der Annahme „solche wie euch lassen wir besser nicht rein, sonst gibt es nur Ärger“). Damit wird der „Euch“-Gruppe der Einlass ähnlich wie in der Generalverdachtsszene aufgrund der Unterstellung verwehrt, sich an die Regeln der „Wir“-Gruppe nicht verlässlich halten zu können. Dies wiederum suggeriert, dass für die „Euch“-Gruppe wiederum eigene Regeln gelten, die mit denen der „Wir“-Gruppe potentiell in Konflikt geraten können. In diesem Sinne verstehe ich die Anrufung „Euch kennen wir nicht“ als wenig überzeugende und angemessene Begründung einer Abweisung, die die Angesprochenen als potentielle Problem-Gruppe identifiziert: Sie deutet dabei wiederum implizit eine grundsätzliche Skepsis gegenüber den moralischen und handlungspraktischen Orientierungen der Jugendlichen an.

In beiden Anrufungen wird folglich die angesprochene Gruppe als Kollektiv undifferenziert einer Begutachtung und Bewertung unterzogen, in der sich eine Skepsis hinsichtlich ihrer moralischen und handlungspraktischen Vertrauenswürdigkeit ausdrückt.

Effekte von positionierenden Anrufungen

Anhand der Analyse konkreter Anrufungen konnten diese zunächst als etikettierende und kollektivierende Anrufungen herausgearbeitet und unterschieden werden. Für jede dieser Form Anrufungen lässt sich nun ein spezifischer Basiseffekt ange-

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access - (cc) BY-NC

ben, der nachfolgend abstrahierend erläutert werden soll: So ergibt sich in der Logik der bisherigen Analyse aus etikettierenden Anrufungen eine Verweisung und aus kollektivierenden Anrufungen eine Verkennung der Angerufenen.

Der Effekt der Verweisung[19]

Der erste allgemeine Blick auf die etikettierenden Anrufungen hatte deutlich gemacht, dass im Rückgriff auf das Etikett „Ausländer" eine Ausgliederung aus dem sprechenden „wir" vollzogen wurde. Die Etikettierung erweist sich somit direkt als Distanzierungsmoment, das eine Differenz zwischen Sprechenden und Angesprochenen eröffnet, die sich als Verweigerung eines Gefühls von zwischenmenschlicher Vertrautheit realisiert. In diesem Sinne führt die Anrufung mit der Etikettierung „Ausländer" durch die Distanzierung einen impliziten emotionalen Bruch in die Interaktionssituation ein, in der sich nun nicht mehr konkrete einzelne Individuen gegenüberstehen, sondern VertreterInnen voneinander zu unterscheidender Gruppen. Damit erfolgt neben der Distanzierung auch die Verallgemeinerung von Einzelnen zu Gruppen-Vertretern. Im Zusammenhang mit dem zweiten Aspekt, der Relativierung der Erwartungen gegenüber einem Vertreter der – nun wirksam distanzierten – „Ausländer-Gruppe", wird dabei implizit die „Wir-Gruppe" der Sprechenden in ihrer Normalität bestätigt.

So zeigte sich die Relativierung der Erwartungen gegenüber einem Vertreter der „Ausländer-Gruppe" als wesentlicher Subtext beider etikettierender Anrufungen, deren Bezugspunkt die Fähigkeiten oder Leistungen des Etikettierten bildeten. Im Hinblick auf die Fähigkeiten und Leistungen erweist sich folglich der „normale" Maßstab des zu Erwartenden, wie bspw. Lesekompetenz, als ungeeignet und wird selbstverständlich relativiert. Diese Relativierung führt für die Bewertung der Leistung als Alternative die maßgebliche Referenzgruppe der „Ausländer" an, so dass eine angemessene Leistungs- oder Fähigkeitsbewertung nur bezogen auf diese Referenzgruppe erfolgen kann. Die Relativierung der Fähigkeits- oder Leistungserwartungen verweist vor diesem Hintergrund auf eine Einstufung von Vertretern der „Ausländer-Gruppe" als defizitär im Hinblick auf „normale" Erwartungen gegenüber Angehörigen der „Wir-Gruppe", weshalb der Aspekt der hierarchisie-

19 Mark Terkessidis verwendet in seiner Untersuchung „Die Banalität des Rassismus" (2004) ebenfalls den Begriff der „Verweisung" für seine Deutung vom „Inventar rassistischer Situationen" (Terkessidis 2004: 172ff.). Terkessidis meint damit aber den Prozess, durch den „die betroffene Person an einen anderen Ort transportiert [wird]: „Du gehörst nicht dazu" bedeutet hierzulande auch immer „Du gehörst eigentlich woanders hin" (Terkessidis 2004: 180). Ich verwende demgegenüber „Verweisung" vor allem als Beschreibung für einen Vorgang, der den Angerufenen aus dem Maßstab der Normalität ausgliedert, der eher in Nähe zu dem steht, was Terkessidis als Vorgang der „Entfremdung" bezeichnet – eine wie ich finde eher unglückliche Formulierung.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

renden Herabsetzung ebenso als konstitutiv für den Verweisungs-Effekt betrachtet werden kann.

So zeigte sich die Kombination einer Ausgliederung aus der Normalität und einer Relativierung der Erwartungen unter Rückgriff auf das Etikett „Ausländer“ in beiden etikettierenden Anrufungen als wirksame Praxis der Herabsetzung. Dabei wurde im einen Fall die intendierte Herabsetzung durch Rückgriff auf die Etikettierung noch verstärkt und unterstrichen, während sich im anderen Fall die Herabsetzung eher indirekt als Effekt einer defizitären Perspektive auf als „Ausländer“ Etikettierte ergab. Damit wird allerdings deutlich, dass die Etikettierung als „Ausländer“ auch dort herabsetzende Wirkungen entfalten kann, wo eine Intention der Herabsetzung bei den Sprechenden gerade fehlt – man könnte hier vielleicht sinnvoll von einer Eigendynamik der Herabsetzung sprechen. Der Effekt der Verweisung erweist sich damit als distanzierender, verallgemeinernder und abwertender Effekt.

Der Effekt der Verweisung konstituiert sich folglich über drei wesentliche Aspekte, nämlich: Erstens die Ausgliederung aus einem Maßstab der Normalität durch die Etikettierung, zweitens die Relativierung der Erwartungen durch Rückgriff auf die Etikettierung und drittens die Herabsetzung mit Hilfe der Etikettierung. Im Zusammenwirken dieser drei Aspekte wird der Effekt der Verweisung als Ergebnis eines sprachlichen Differenzierungsprozesses durch Etikettierung verständlich. Verweisung heißt dann zusammengefasst, dass sprechend eine Nicht-Zugehörigkeit zum deutschen Kontext markiert und der Angesprochene dadurch auf einen anderen Zugehörigkeitskontext verwiesen wird, wodurch seine Position im deutschen Kontext als Herausdefinierter und Woanders-hin-Verwiesener konstituiert wird.

Der Effekt der Verkennung

Der erste allgemeine Blick auf die kollektivierenden Anrufungen hatte gezeigt, dass im Rückgriff auf die Plural-Personalpronomen „ihr“ und „euch“ eine Abgrenzung vom sprechenden „wir“ vollzogen wurde. Diese Kollektivierung erweist sich nicht nur wiederum als Distanzierungsmoment, in dem die eröffneten Gruppen als potentiell unversöhnlich einander gegenüberstehen, sondern verweist gleichzeitig auf den Vorgang der Ent-Individualisierung. Wiederum zeigen sich hier nicht Einzelne mit Einzelnen konfrontiert, sondern die angesprochenen Individuen werden als Gruppe wahrgenommen und in ihrer Ansprache auf diese Gruppenzugehörigkeit reduziert. Wiederum zeigt sich der Vorgang einer Verallgemeinerung, der eine Abstraktion von der Individualität des Einzelnen voraussetzt, wobei die Verallgemeinerung allerdings durch die gewählten Personalpronomen nicht so umfassend wirkt, wie durch die Etikettierung als „Ausländer. Im Zusammenhang mit dem zweiten Aspekt, der Infragestellung der moralischen Integrität der Gruppenmitglieder, inszeniert sich das sprechende „Wir“ gegenüber der „Ihr“/„Euch“-Gruppe gerade als wissend und erfahren.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

So zeigte sich die Infragestellung der moralischen Integrität der Gruppenmitglieder als wesentlicher Subtext beider kollektivierenden Anrufungen, die eine Vorsicht gegenüber den Gruppenmitgliedern gleichermaßen rechtfertigt wie zum Ausdruck bringt. Verbunden ist die Infragestellung der moralischen Integrität der Gruppenmitglieder mit zwei Formen des Ausschlusses: Im einen Fall führt die Unterstellung dazu, dass den Gruppenmitgliedern kollektiv der Zugang zu einer Vergnügungsstätte verweigert wird, im anderen Fall führt die Unterstellung dazu, dass die Gruppenmitglieder ungeprüft als schuldig eingestuft und direkt als Täter identifiziert werden. Diese Ausschlüsse verdeutlichen, dass der Gruppe eine Eigengesetzlichkeit zugeschrieben wird, die in potentiellem oder konkretem Konflikt zu den Regeln der „Wir"-Gruppe steht. Die Verallgemeinerung zur Gruppe („ihr"/ „euch") ermöglicht damit gerade eine Defizitperspektive auf die Gruppe, die hier nicht leistungs- sondern regelbezogen formuliert wird und auf den Aspekt der Herabsetzung im Effekt der Verkennung verweist: So heißt Verkennung vor allem dem Einzelnen dadurch Unrecht zu tun, dass er nicht als Individuum wahrgenommen, sondern einer als problematisch eingestuften Gruppe subsumiert wird.

In der Kombination einer Ent-Individualisierung als Gruppenmitglieder und einer Infragestellung der moralischen Integrität wird das herabsetzende Potential der kollektivierenden Anrufungen deutlich. In den Anrufungen erfolgt eine Objektivierung der Gruppe, die es erlaubt, sie einer Begutachtung und Bewertung zu unterziehen, deren Urteil in der Unterstellung fehlender moralischer Integrität mündet. Dieses Negativ-Urteil bildet nicht nur den Ausgangspunkt der Herabsetzung, sondern gewissermaßen ihr Zentrum, gerade weil das Urteil als Unterstellung handlungsleitend wird, ohne durch die Kollektivierten entkräftet werden zu können. Insofern ergibt sich die Herabsetzung durch die Kollektivierung eher indirekt als Effekt einer defizitären Betrachtung der Kollektiv-Gruppe, die über konkrete Ausschlüsse handlungspraktisch verstärkt wird. Der Effekt der Verkennung erweist sich damit ebenso als verallgemeinernder, distanzierender und abwertender Effekt, mit der Besonderheit, dass jedem Einzelnen dabei Unrecht widerfährt, der sich unschuldig und regelkonform verhält.

Der Effekt der Verkennung beinhaltet folglich ebenso wie der der Verweisung drei wesentliche Aspekte, nämlich erstens die Ent-Individualisierung durch die Kollektivierung, zweitens die Infragestellung der moralischen Integrität von Mitgliedern der Kollektiv-Kategorie und drittens die Herabsetzung als Kollektiv. In ihrem Zusammenhang betrachtet zeigen uns diese drei Aspekte den Effekt der Verkennung als Ergebnis eines sprachlichen Differenzierungsprozesses durch Kollektivierung. Verkennung heißt dann zusammengefasst, dass von einer bestimmten Gruppenzugehörigkeit angenommen wird, sie dominiere den Einzelnen in einer Weise, die zu unerwünschten Orientierungen führt, wodurch dieser Deutung widersprechende, individuelle Orientierungen übersehen werden.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Wenn Bayram also in etikettierender und verallgemeinernder Weise angerufen wird, so wird ihm damit eine gewisse Position(ierung) im Rahmen einer bestehenden Differenz-Ordnung sowohl nahe gelegt als auch zugeschrieben – wobei selbstverständlich nicht von einer einzigen Differenz-Ordnung ausgegangen werden kann, sondern sich vielmehr die Analyse aus pragmatischen Gründen einzig auf eine als natio-ethno-kulturell markierte Differenz(-Ordnung) beschränkt. Die nachfolgende Betrachtung von diesen Anrufungen zuzuordnenden (also ihnen teilweise entsprechenden) Identifizierungen soll dabei verdeutlichen, inwieweit die Anrufungen als alltagsweltliche Aufforderungen fungieren, den gezeigten Anrufungen identitär nachzukommen und gleichzeitig Hinweise auf Spielräume zwischen Anrufungen und Identifizierungen zu erhalten.

Lesbare Identifizierungen

Wie bereits in der zusammenfassenden Analyse zu Bayrams Positionierung als oppositioneller ‚Anderer' deutlich geworden ist, legen die Selbstbeschreibungen für die Figur Bayram im Rahmen der Inszenierung explizite Identifizierungen mit Bezug auf natio-ethno-kulturelle Differenzkategorien nahe. Die nachfolgend eingehender betrachteten Identifizierungen, die sich bezogen auf den Fall Bayram Özdal als relevante Identifizierungen im Hinblick auf natio-ethno-kulturelle Differenzverhältnisse extrahieren lassen, kreisen dabei maßgeblich um die zentrale Differenzlinie „Ausländer"/„Deutsche".

Nötige und genötigte Identifizierung als „Ausländer"

Im direkten Anschluss an diejenigen Szenen, deren Anrufungen und Effekte wir uns gerade eingehend vergegenwärtigt hatten, findet sich im Kontext einer allgemeinen Betrachtung zur Chancenungleichheit zwischen „Deutschen" und „Ausländern" die erste eindeutige Identifizierung der Hauptfigur Bayram innerhalb dieser Matrix der Differenz. Diese Identifizierung bestätigt nicht nur bestehende *Konventionen der Eindeutigkeit* für natio-ethno-kulturelle Identifizierungen, sondern verweist auch darauf, dass diese Identifizierungen und die individuelle Integrationsbilanz Bayrams sich als eng miteinander verwoben verstehen lassen müssen. So heißt es:

„Also, ich persönlich fühl mich nicht integriert und möchte mich auch nicht mehr integrieren. [I: Mhm] Eh, (..) ich bin Ausländer und bleib ein Ausländer und das war´s und dann akzeptieren sie mich so oder gar nicht." (B 370ff.)

Die offensiv-selbstbewusst vorgetragene Identifizierung als „Ausländer" bildet in dieser Argumentation das logische Gegenstück zum Status der persönlichen Integration; weil die Figur Bayram sich nicht integriert fühlt, bleibt er ein „Ausländer", so wird hier konstatiert. Die Identifizierung als „Ausländer" wird dabei als ebenso alternativlos wie angemessen präsentiert: In einer Situation des Nicht-integriert-Seins und des sich Nicht-mehr-integrieren-Wollens, scheint diese Identifizierung

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

der adäquate Ausdruck für Bayrams Selbstverständnis zu sein. Nur wer diese Identifizierung akzeptiert, könne deshalb Bayram in *angemessener* Weise akzeptieren. Das gehorsame Moment der Identifizierung offenbart sich hier und wird gleichzeitig zur Forderung zugespitzt: Es liegt in der Forderung nach einer (bestätigenden) Anrufung als „Ausländer", die – im Sinne der bisherigen Anrufungs-Analyse – (auch) die Abwertung und Verallgemeinerung Bayrams impliziert.

Der fordernde Aspekt dieser Identifizierung verweist dabei auf zweierlei: Zum einen folgt die überzeugte Identifizierung als „Ausländer" nicht (vollständig) der Logik der Entwertung und negativen Konnotation, die gemäß der bisherigen Analyse die Anrufung als „Ausländer" begleiten, sondern widerspricht ihr gerade in der selbstbewussten Positionierung als „Ausländer". Zum anderen erweist sich die Identifizierung als „Ausländer" – trotz der starken Parteinahme für sie – zugleich zwar unter den gegebenen Umständen als angemessene, aber eher *gewordene* Identifizierung. Sie scheint (lediglich) passend für einen biographischen Zeitpunkt, an dem Bayram die Anstrengung, sich vollständig in die deutsche Gesellschaft integrieren zu wollen, bereits eingestellt hat. Damit wird die hier artikulierte Identifizierung als „Ausländer" aber als vorläufiges Ergebnis einer Auseinandersetzung zu verstehen gegeben, innerhalb derer sich Integrationsstatus und Selbstverständnis der Hauptfigur Bayram gewandelt haben.

An anderer Stelle wurde deutlich, dass sich biographische Zeitpunkte angeben ließen, an denen die Figur Bayram sich durchaus integrieren wollte (vgl. B 342), was vor dem Hintergrund des bisher Gesagten auch als Hinweis auf potentiell andere Identifizierungen verstanden werden kann (z.B. im „Dazwischen", wie in der nachfolgenden Passage).[20] Insbesondere im Kontext der Schule wird aber ein Prozessieren von Positionszuweisung dargestellt, der die Figur Bayram nachhaltig zur „Seite der Ausländer" hin verschiebt – zu einer Positionierung, die sich für alle Beteiligten zunehmend als passend erweist. So heißt es:

20 An manchen Stellen legt die Inszenierung auch nahe, Bayram ebenso wie andere, in Deutschland geborene „Ausländer", als (eigentlich) „Deutsche" zu verstehen (insbesondere B 407). Die sprachliche Figur des „eigentlich Deutschen" geht auf die Untersuchung „So richtig Deutsch wird man nie sein" von Sylvia Keim (2003) zurück. Keim fragt vor dem Hintergrund von Eingliederungs- und Stigmatheorien danach, welche Ausgrenzungserfahrungen gut integrierte Angehörige der 2. Migrantengeneration in Deutschland machen und wie sie mit diesen umgehen. Einer ihrer Interviewten, Said, bringt in der Formulierung „man ist hier geboren und ist eigentlich Deutscher" (Keim 2003: 119) zum Ausdruck, wie verletzt und verwundert er über die Tatsache ist, auf der Straße angespuckt zu werden. Keim folgert: „Der Angriff zeigt Said, dass andere Menschen ihn nicht nur nicht für einen Deutschen halten, sondern zusätzlich noch für so minderwertig, dass sie ihn anspucken" (ebd.).

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

„Ehm (.) aber in der fünften bis siebten Klasse war ich wirklich so viel mit auch unter Deutschen und Ausländern. Ich war so/ ich war wirklich die einzige/ der einzige Person der eh (.) zwischen Deutschen und Ausländern [I: Hm] so, so (war?). Ich wurde dort eingeladen, zu deren Geburtstag, dort war ich, mit denen bin ich rumgehangen. Aber (.....) irgendwann hat sich das wirklich verändert, dass ich dann nicht wirklich nur (.) auf die Seite der Ausländer gebracht/ ge/ gekommen bin. Weil, irgendwann ha/ (.) es/ es war wirklich so(.): „Ja ihr!" [I: Hm] (*schneller gesprochen bis**) Und dann/ dann fühlt man sich natürlich so/ so dorthin gezogen. Weil ihr! Sie sprechen dich/also nicht dich an, sondern: „Ihr!" Und dann denkst du o.k., das ist meine Gruppe. [I: Ja] Also es ist wirklich so, dass die Gesellschaft sagt: „Ihr, ihr!" Dann denkst du s/ so, das ist dein Platz. O.k., dann geh ich nach dorthin. Aber, es war wirklich* bis zur 10. Klasse (...) auch (*seufzen*) immer nur so! Egal was passiert ist (....) eh, sie hat/al/ immer waren wir Schuld!" (B 146ff.)

Die gleichermaßen verweisende und verallgemeinernde Machtwirkung der Anrufung „ihr" wird hier direkt als produktive gezeigt: Durch die Wiederholung und Einschärfung der Anrufung „ihr" wird die Figur Bayram an einem angemessen(er)en Ort platziert, so dass Bayram für sich nicht länger einen Ort der Uneindeutigkeit („dazwischen") reklamieren kann, sondern auf einen Ort der Eindeutigkeit und Kollektivität „auf der Seite der Ausländer" verwiesen wird. Auch wenn diese Platzzuweisung anerkannt wird und Bayram der Platzzuweisung affektiv, kognitiv und körperlich zu folgen scheint, weisen die passiven Verben „gezogen", „gebracht" und „gekommen" darauf hin, dass diese Platzierung kaum Züge von Freiwilligkeit oder Enthusiasmus trägt. Trotzdem der Platz „auf der Seite der Ausländer" letztlich als passend charakterisiert wird[21], korrespondiert dieser Platzierung eine doppelte Zumutung: Zum einen heißt „auf der Seite der Ausländer" stehen, aus der Gruppe der Mehrheitsdeutschen ausgegrenzt zu sein – als ‚Anderer' und nicht-fraglos Zugehöriger. Vor allem heißt dies aber auch in einem Schuldzusammenhang zu stehen, der „Ausländer" vornehmlich als minderwertig-ungenügend und/oder bedrohlich-gefährlich konzipiert (s.o.).

Die Identifizierung als „Ausländer" kann gemäß dieser Darstellung als biographisch *notwendige Identifizierung* interpretiert werden, in der die Not zum Ausdruck kommt, dass andere bzw. uneindeutigere Identifizierungen Bayrams als unglaubwürdig zurückgewiesen werden und offenbar keine Akzeptanz seitens der Mehrheitsangehörigen finden. In dem angedeuteten Veränderungsprozess, innerhalb dessen die gezeigte Identifizierung akzeptierend auf die wiederholten Anrufungen als „Ausländer" bzw. „ihr" eingeht, werden zugleich zwei Zumutungen der Platzierung als „Ausländer" sichtbar: einerseits die der sozialen Verweisung (als

21 Der Platz erscheint in diesem Zusammenhang als passend für die Hauptfigur Bayram sowohl aus der Sicht der Anrufenden als auch aus der Sicht des Erzählenden.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Nicht-fraglos-Zugehöriger), andererseits die der emotional-moralischen Be-Lastung (als Schuldiger).

Als *spannungsvoll* erweist sich aber, dass trotzdem eine selbstbewusste Identifizierung der Figur Bayram als „Ausländer" zum Ausdruck gebracht wird, die nun ihrerseits provokativ die Akzeptanz der Mehrheitsgesellschaft einfordert, während gleichermaßen der Möglichkeitsraum für Identifizierungen wesentlich durch die geforderten, akzeptierend-bestätigenden Anrufungen begrenzt erscheint. Als bislang implizite aber gleichwohl absolute Grenze von Bayrams Möglichkeitsraum der Identifizierung fungiert dabei offenbar die (unmögliche) Identifizierung als „Deutscher", der nun noch einmal nachgegangen werden soll.[22]

Identifizierung als „Kurde" und unmögliche Identifizierung als „Deutscher"

Obwohl die Identifizierung als „Ausländer" als die dominante natio-ethno-kulturelle Identifizierung innerhalb der Inszenierung betrachtet werden kann, wird sie von weiteren Identifizierungen flankiert.[23] Im Unterschied zu der Identifizierung als „Ausländer" wird die Identifizierung als „Kurde" dabei aber maßgeblich als unmittelbare Konsequenz eines Verwandschaftsverhältnisses zu verstehen gegeben, die auch weitestgehend unabhängig vom Migrationskontext und der Akzeptanz von Mehrheitsangehörigen Relevanz erhält. Gleichzeitig wird diese Identifizierung doch insofern mit dem Migrationskontext verknüpft, als sie eine negative Einschätzung dazu provoziert, ob Bayram sich auch als „Deutscher" identifizieren könnte. So heißt es:

„Ich/ verstehe nicht/ ich/ ich hab keine Ahnung von eh kurdischen Kultur, [I: Hmhm] also ich hab wirklich/ kann die Sprache nicht. Ich verstehe es nicht. Aber (.), meine Eltern sind Kurden, also bin ich auch Kurde. [I: Mhm] Es/ es ist so. Wenn ich (…?) ich auch keine Ahnung.

22 Das Bild vom Möglichkeitsraum der Identifizierung denke ich folgendermaßen: Die Anrufungen lokalisieren den Einsatzpunkt dieses Möglichkeitsraumes, innerhalb dessen Identifizierungen eine (fraglose) Anerkennung erfahren können. Die Bestätigung von möglichkeitsraum-adäquaten Identifizierungen erfolgt über wiederholte und wiederholende Anrufungen, in denen Anrufung und Identifizierung sich – zumindest oberflächlich – entsprechen müssen.

23 So finden sich neben den hier explizit erwähnten auch andere Identifizierungen (bspw. als „Sohn"), die sich allerdings nicht auf natio-ethno-kulturelle Differenz beziehen und deshalb innerhalb dieser Analyseperspektive vernachlässigt werden. Zudem wird ebenfalls die strategische Identifizierung als „Türke" an dieser Stelle vernachlässigt, obwohl sie deutlich auf natio-ethno-kulturelle Differenzkategorien Bezug nimmt. Dies ist eher dem Umstand geschuldet, dass die Analyse zum Fall Bayram im Verhältnis zum Fall Josef sonst allzu umfangreich würde.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

[I: Hmhm] Also, ich hab viel mehr Ahnung von der ah deutschen Tradition, von der deutschen Geschichte als türkische Geschichte, aber ich bin niemals ein Deutscher! [I: Hmm] Ich werde auch niemals ein Deutscher sein. [I: Hm] Und die Gesellschaft wird mich auch niemals sagen so/ so: „Er ist ein Deutscher." Nein!" (B 272ff.)

Vorgeführt wird hier gewissermaßen die Besonderheit natio-ethno-kultureller Identifizierungen, die gemäß dieser Darstellung wenig damit zu tun hat, innerhalb welcher Nationalgeschichte man sich auskenne, welche Sprache man spreche, in welcher Tradition man sich sicher bewege. Obwohl deutlich wird, das die Hauptfigur Bayram das, für den deutschen Kontext als relevant eingeführte, Wissen vorweisen kann, *kann* Bayram sich offenbar *nicht* (legitim) als „Deutscher" identifizieren und gleichzeitig *muss* er sich offenbar als „Kurde" identifizieren, weil Bayram das Kind „kurdischer" Eltern ist. Im Sinne dieser Logik haben Bayrams natio-ethno-kulturellen Identifizierungen sowohl etwas mit Loyalität gegenüber den Eltern zu tun, die sich als Automatismus der Abstammung artikuliert, als auch etwas mit der bereits betrachteten Dynamik der fehlenden Akzeptanz einer Identifizierung Bayrams als „Deutscher" im Migrationskontext. Deutlich wird daran vor allem die Unmöglichkeit einer (legitimen) Identifizierung als „Deutscher", die im Fall Bayram Özdal gewissermaßen die Negativ-Folie für die genötigte Identifizierung als „Ausländer" und die scheinbar unhintergehbare Identifizierung als „Kurde" abgibt.

Ohne diese Akzeptanz von außen ist eine Identifizierung Bayrams als „Deutscher" folglich unglaubwürdig und nicht haltbar, sie wird insofern nahezu als absolute Unmöglichkeit dargestellt, die keine weitere Erläuterung erforderlich macht. Gleichwohl findet sich diese Erklärung ohne weiteres, sie bildet einen dramatischen Höhepunkt der Inszenierung, der deutliche Hinweise darauf enthält, wann jemand im Migrationskontext (legitim) als *vollständig „deutsch" bzw. integriert* gelten kann:

„Wenn man von vornherein (.) in die Gesell/ [I: Hm] ich fühl mich immer noch nicht integriert! Ich werd mich auch niemals integriert fühlen! Also, es/ es geht nicht, weil/ weil (.) auf der einen Seite denke ich so/ so ich kann mich niemals so anpassen, dass ich sage/ dann müsste ich meinen Namen ändern, meine Ha/ Haare blondieren, [I: Hm, hm] meine Gene verändern und sagen, ja ich heiße eh Hans, Egon, was weiß ich? [I: (*lacht)*] Ehm, das/ das kann ich nicht. Solange ich nicht mein Äußeres nicht ändern kann, werd ich auch niemals anerkannt. [I: Mhm] Also(.), es/ es geht nicht!" (B 256ff.)

Wie hinsichtlich des Urteils zur Identifizierung als „Deutscher" fällt auch hier abermals das Urteil zu Bayrams Integration endgültig aus: In einem Kontext, in dem Integration nur dann als gelungen betrachtet wird, wenn eine vollständige Anpassung Bayrams gerade zu seiner Unsichtbarkeit als Migrationsanderer führen würde, kann Bayram als „Bayram" sich gerade nicht integrieren. Er müsste „Hans" oder „Egon" sein, blonde Haare haben oder „deutsche" Gene, um (legitim) als inte-

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access - (cc) BY-NC

griert bzw. „deutsch“ gelten zu können. Als jemand, der als Migrationsanderer zu erkennen ist, als *Markierter* – wie Bayram hier dargestellt wird – ist weder fraglose Zugehörigkeit noch vollständige Integration für Bayram möglich. Dieses Markiert-Sein im Blick derjenigen, die ihn als ‚Anderen‘ betrachten, definiert damit für Bayram die Grenzen des Möglichkeitsraumes seiner Integrationschancen und Identifizierungen, der sich maßgeblich durch produktiv miteinander interagierende Anrufungen und Identifizierungen zu konstituieren scheint. Vor dem Hintergrund eines vor jeder Anrufung sicht- und lesbar wirkungsvollen Markiert-Seins kann Bayram sich unmöglich als „Deutscher“ (legitim) identifizieren und ist notwendig auf einen anderen Ort seiner Selbst-Positionierung verwiesen, der diesem Markiert-Sein Rechnung trägt und auch die daran geknüpften (Fremdheits-)Erwartungen erfüllt.

Zum Verhältnis von Anrufungen und Identifizierungen

Die gezeigte Analyse legt einen unmittelbaren Zusammenhang zwischen Anrufungen und Identifizierungen nicht nur nahe, sie bestätigt ihn geradezu. So steht in der Zusammenschau der gezeigten Anrufungen und Identifizierungen weniger die Frage im Vordergrund, wie die Hauptfigur Bayram ihre Identifizierung zu verstehen gibt, sondern es wird vielmehr die Notwendigkeit einer auch für andere anerkennbaren Identifizierung aufgezeigt: Annehmbar scheinen nicht nur, aber vor allem Identifizierungen, die mit den Bayram entgegen gebrachten Anrufungen korrespondieren und seinem Markiert-Sein als Migrationsanderer nicht widersprechen. Gleichwohl zeigte sich ein gewisses Spannungsverhältnis zwischen den Implikationen der Anrufung als „Ausländer“ und der gezeigten Identifizierung als „Ausländer“, die nahe legt, dass trotz des gleichen verwendeten Wortes dessen Bedeutung als Anrufung oder Identifizierung keineswegs identisch sein muss – ich werde darauf zurückkommen. Zudem zeigte sich die dominante Identifizierung als „Ausländer“ verwiesen auf die Unmöglichkeit einer Identifizierung als „Deutscher“, aber auch flankiert von einer fraglosen Identifizierung als „Kurde“, deren Anerkennbarkeit durch Mehrheitsangehörige im Unterschied zu der als „Ausländer“ gerade nicht zur gleichsam öffentlichen Disposition steht. Die Identifizierung als „Kurde“ verweist damit auch darauf, dass natio-ethno-kulturelle Identifizierungen in unterschiedlichem Maße eher als privat relevante Identifizierungen oder eher als öffentlich relevante Identifizierungen angelegt sein können. Als wesentliche Grenzbestimmung für den damit umrissenen Möglichkeitsraum von Bayrams Identifizierun gen erwies sich dabei das Markiert-Sein als Migrationsanderer, das letztlich die Unmöglichkeit einer (legitimen) Identifizierung Bayrams als „Deutscher“ begründete.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Umgang mit dem „Makel“ (natio-ethno-kultureller Differenz)

Mit Blick auf die Gesamtgestalt des Falles Bayram Özdal* soll nun abschließend noch einmal der in der Inszenierung gezeigte, fallspezifische Umgang mit natio-ethno-kultureller Differenz verdichtet dargestellt werden. Dieser Umgang wird deswegen als Umgang mit dem „Makel“ natio-ethno-kultureller Differenz thematisiert und diskutiert, weil ich solche Differenz als eingeschrieben in ein System der machtvollen Hierarchisierung von Differenzen rekonstruiert hatte (vgl. Kap. Diskriminierung: 165ff.). Im deutschen Kontext kann dieses machtvolle System der Differenz(ierung) als eines charakterisiert werden, das das „Deutsche“ als Norm und Normalität gegenüber dem „natio-ethno-kulturell Anderen“ setzt und bestätigt, während es Normabweichungen sanktioniert oder benachteiligt. Für den fallspezifischen Umgang mit dem „Makel“ (der Differenz) ist damit aber keineswegs schon beantwortet, ob natio-ethno-kulturelle Differenz auch innerhalb der Inszenierung als Makel zu verstehen gegeben wird – auch wenn die bisherigen Analysen für den Fall Bayram Özdal diese Interpretation nahe legen. Nachfolgend soll folglich noch einmal zusammenfassend geklärt werden, welche spezifische Antwort der gezeigte Umgang mit dem „Makel“ auf die Problematik bietet. Für diese zusammenfassende Analyse wird dabei zwischen zwei Analyse-Ebenen differenziert: 1. dem *Wie* des Erzählens und 2. dem *Was* des Erzählten. Im ersten Abschnitt wird der Umgang vorwiegend anhand der verwendeten Erzählmodalitäten, im zweiten dann anhand der verwendeten Erzählinhalte expliziert. Beide Formen des Umgangs greifen allerdings ineinander und bestärken sich, was ihre Unterscheidung damit als analytische ausweist.

Umgang auf der Ebene des Erzählens: Skandalisierung

Überblickt man den gesamten Fall Bayram Özdal, so zeigt sich ein spezifischer *Erzählgestus*, der insbesondere in den anrufungstheoretisch relevanten Passagen deutlich wurde. Wo Diskriminierungserfahrungen der Hauptfigur Bayram gezeigt werden, erfolgt deren Darstellung in einer Form, die zwar die Betroffenheit der Figur Bayram durch diese Erfahrungen keineswegs unterschlägt, gleichzeitig aber im Erzählen selbst eine Opferhaltung eher vermeidet. Diese Taktik des Erzählens, die ich als *Skandalisierung* kennzeichnen und diskutieren möchte, soll nachfolgend als Strategie des Umgangs mit dem „Makel“ (natio-ethno-kultureller Differenz) zu verstehen gegeben werden. Skandalisierung wird dabei zum erzählerischen Instrument, das es erlaubt, die offensive Positionierung als oppositioneller ‚Anderer‘ im Sinne eines Insistierens auf und Herausstreichen der Differenz so zu nutzen, dass sie zur politischen Anklage diskriminierender Verhältnisse dient.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Die erzählerische Taktik[24] der Skandalisierung lässt sich analytisch als *diskursive Fokussierung auf Ungerechtigkeiten* lesen. Sie setzt sich aus verschiedenen Elementen und Basismodi zusammen, die dann gemeinsam als Taktik wirksam werden. Zur Verdeutlichung des Zusammenspiels von Basismodi und Elementen, die in der öffentlichen Problematisierung diskriminierender Praxen gipfelt, mag folgende Graphik helfen:

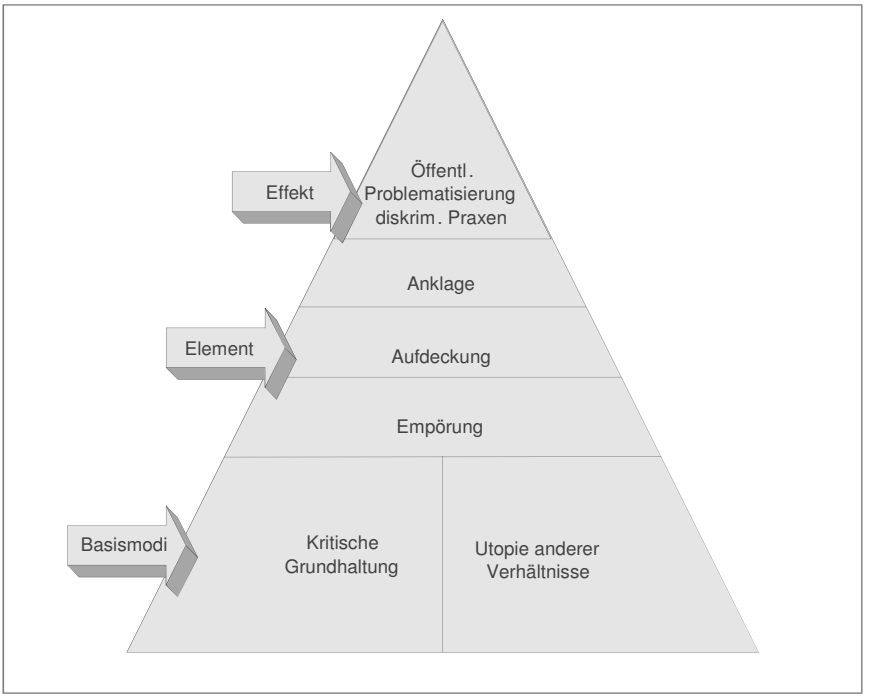


Abb. 6: Die erzählerische Taktik der Skandalisierung

Die erzählerische Taktik der Skandalisierung beschränkt sich nicht lediglich auf den Hinweis einer Ungerechtigkeit, sondern verbindet diese implizit mit einer (politischen) Forderung nach mehr Gerechtigkeit oder zumindest der Anerkennung des Unrechts. Sie setzt insofern die *Basismodi* einer kritischen Grundhaltung (1), also der Bereitschaft zur Problematisierung vorgefundener Verhältnisse ebenso voraus,

24 Obwohl ich von Taktik und Strategie spreche, möchte ich die damit bezeichnete Praxis nicht als intentional überformte oder bewusst initiierte verstanden wissen. Im Anschluss an Foucault gehe ich davon aus, dass etwas taktisch oder strategisch wirksam sein kann, ohne als geplant und absichtsvoll verstanden werden zu müssen. Strategie ist dabei der umfassendere, Taktik der lokalere Begriff (vgl. Foucault 1986: 19).

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

wie eine eher implizite Utopie anderer, besserer Verhältnisse (2) – wie sie sich im Fall Bayram Özdal sowohl in einzelnen Darstellungen der Türkei wie auch Deutschlands finden. Als wichtiges *Element* des skandalierenden Sprechens zeigt sich dabei die emotionale Qualität der Empörung[25] (3), die sich mit dem Element der Aufdeckung (4), also der Enthüllung von brisanten Einzelheiten, in einer Weise verbindet, dass daraus die Formulierung einer Anklage (5) möglich werden kann. Skandalisierung wird folglich als Form des Sprechens sichtbar, die es erlaubt, im Status der Anklage zu sprechen, indem sie das erlittene Unrecht des geschädigten Opfers aufdeckt und damit für Unbeteiligte überhaupt erst (auch in seiner emotionalen Qualität) sichtbar macht. Dieses skandalisierende Sprechen zeitigt dadurch den *Effekt* öffentlichkeitswirksam[26] diskriminierende Praxen zu problematisieren, wozu einerseits gehört, sie als diskriminierende allererst zu verstehen zu geben, aber auch ihre emotionalen Komponeten (wie Verletzung oder Wut) hervortreten zu lassen. Skandalisierung zeigt sich damit als eine Taktik der (Selbst-)Ermächtigung, der es gelingen kann, die Angeklagten (hier insbesondere Mehrheitsangehörige) in Erklärungs- oder Rechtfertigungsnot zu versetzen oder gar zur Anerkennung des Unrechts zu bewegen.

Jeder der genannten Aspekte des skandalisierenden Erzählens oder Sprechens trägt folglich dazu bei, der natio-ethno-kulturellen Differenz der Hauptfigur Bayram insofern besondere Aufmerksamkeit zuzubilligen, weil diese als Voraussetzung der problematisierten Diskriminierungserfahrungen zu verstehen gegeben wird: Würde die Figur Bayram nicht als „Ausländer“ diskriminierend behandelt, so wäre es schwierig, eine Skandalisierung dieser Diskriminierungen in dieser Form vorzunehmen. Insofern sichert der Verweis auf die Hauptfigur Bayram, die als von Diskriminierung negativ betroffene gezeigt wird, die Glaubwürdigkeit dieses skandalisierenden Sprechens ab. Die Identifizierung Bayrams als „Ausländer“ wird dabei zu einer wichtigen Ressource im Ringen um die Sichtbarmachung dieser Diskriminierungsrealität (vgl. Effekt 2: Kein Einzelfall: 296). Damit wird der – insbesondere von Mehrheitsangehörigen aktualisierte – „Makel“ der Differenz nun allerdings ein weiteres Mal umgewertet, indem er gerade zur Autorisierung des skandalisierenden bzw. anklagenden Sprechens genutzt wird. Für die Figur Bayram erscheint damit nicht die vermeintliche Tatsache der (natio-ethno-kulturellen) Differenz selbst als „Makel“, sondern vor allem sind die auf diese Differenzsetzung bezogenen diskriminierenden Praxen problematisch. Für das Erkennen und die Anrufungen der

25 Insbesondere in der Hirten-Szene offensichtlich: „Das geht nicht!“ (vgl. 303ff.).

26 Die „Öffentlichkeit“ ist im konkreten Rahmen einer Interviewsituation sicherlich zunächst recht beschränkt. Im Hinblick auf eine spätere wissenschaftliche Veröffentlichung der Ergebnisse kann allerdings durchaus berechtigt eine auch über die konkrete Interviewsituation hinausgehende „Öffentlichkeit“ als Adressatin dieses Sprechens unterstellt werden.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Hauptfigur Bayram als „Ausländer“ o.ä. hatte sich gerade dessen „Markiert-Sein“ als eine Art unhintergehbarer Begründung erwiesen, die in den Anrufungen als ‚Anderer‘ ihren Widerhall findet und bestätigt wird.

Innerhalb der Inszenierung wird die Identifizierung der Hauptfigur Bayram als „Ausländer“ vor allem dort als „Makel“ zu verstehen gegeben, wo sie von anderen eingefordert und mit ausgrenzend-diskriminierenden Praxen verbunden wird, während sie an anderen Stellen eher als Ressource erscheint. Die Taktik der Skandalisierung gelingt schließlich vor allem deshalb, weil sie gewissermaßen die Autorität ihres Sprechens direkt aus der Betroffenheit der Hauptfigur Bayram schöpft, so meine These. Dem skandalisierenden Sprechen gelingt es, trotz Hinweisen auf Diskriminierungserfahrungen und dem damit quasi notwendig verbundenen Opferstatus der Figur Bayram, über diese erzählerische Taktik gerade eine Form der (Selbst-)Ermächtigung zu zeigen. Diese fungiert dabei gewissermaßen als Gegengewicht zu den Herabsetzungen innerhalb der Diskriminierungserfahrungen, die sich unter dem Namen „Ausländer“ vereinigen lassen.

Umgang auf der Ebene des Erzählten: Durchkommen und Vorbild sein

Während die erzählerische Taktik der Skandalisierung als eine diskursive Fokussierung auf Ungerechtigkeit auf der Ebene des Erzählens analytisch rekonstruiert werden konnte, soll nun die erzählte Taktik einer pragmatisch-funktionalen Erfolgsorientierung als eine auch altruistisch orientierte Praxis der Hauptfigur Bayram gezeigt werden, die sich vor allem inhaltlich erschließt. Im Zentrum steht dabei die Frage, wie es nun mit Hilfe der *erzählten Inhalte* gelingt, die Figur Bayram als Migrationsanderen gerade (positiv) hervortreten zu lassen.

Im Überblick über den gesamten Fall Bayram Özdal zeigt sich eine Korrespondenz zwischen persönlicher Integrationsbilanz und der Positionierung als „Ausländer“, die auch die nachfolgenden Überlegungen rahmt. Wie bereits im Hinblick auf die Identifizierungen deutlich wurde, fällt die Integrationsbilanz für die Hauptfigur Bayram eindeutig negativ aus. Der Einsicht in die Unmöglichkeit einer vollständigen Integration im deutschen Kontext, welche mit dem Verschwinden Bayrams als sichtbarer Migrationsanderer gleichgesetzt wurde, korrespondiert dabei auch das Aufgeben eines diesbezüglichen Bemühens. Vielmehr zeigt sich eine Art pragmatisch-funktionale Erfolgsorientierung, die die familiäre akademische Bildungsorientierung aufnimmt und sie zu einer günstigen Platzierung auf dem Arbeitsmarkt wendet: Für die Figur Bayram steht nicht mehr eine umfassende Integration im Vordergrund, sondern vielmehr der mütterlichen Erwartung nachgekommen zu sein, das Abitur erfolgreich zu absolvieren. Dazu verhelfen neben dem Verzicht auf zeitintensive Freizeitaktivitäten wie Fußball auch strategische Schulwechsel. Leitend bleibt dabei für die Figur Bayram auch nach dieser ersten Zielerreichung der Wunsch nach „Bildung“ sowie der Ausübung eines „ordentlichen Berufes“ (B 518).

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Beide Wünsche finden in der Entscheidung für ein Lehramtsstudium letztlich ihren Ausdruck.

Neben diese persönliche Motivation tritt aber auch eine altruistische Orientierung, die maßgeblich an den skandalsierenden Erzählgestus anschlussfähig ist. So wird die Figur Bayram auch als jemand entworfen, dem es in seinem zukünftigen Beruf als „ausländischer" Lehrer wichtig ist, nicht nur, aber insbesondere für „ausländische" Kinder eine „Bezugsperson" (B 827) darzustellen: Jemand der vorlebt, was machbar ist. Neben die pragmatisch-funktionale Orientierung, die betont, dass allein das Durchkommen bis zum Abitur und ins Studium bereits als deutlicher Erfolg zu werten sei, tritt folglich eine altruistische Orientierung, die die potentiell verändernde Außenwirkung des Wunsches, einen „ordentlichen Beruf" auszuüben, mit in die Erwägungen einbezieht. Die Figur Bayram wird damit in einer potentiellen Vorbildfunktion imaginiert, in der sich Bayram der Stellvertreterrolle als (erfolgreicher) „Ausländer" nie gänzlich entledigen kann, so dass für ihn persönliche Berufsentscheidungen nicht unabhängig von dieser Funktion zu bestimmen sind.

Darin zeigt sich abermals die deutliche Umwertung des „Makels" (natio-ethno-kultureller Differenz) einerseits zu einem individuellen Wettbewerbsvorteil hinsichtlich zukünftiger Lehrerstellen, andererseits zu einer altruistischen Vorbildfunktion gegenüber zukünftigen SchülerInnen. Insofern wird auch auf der Ebene der zukünftig imaginierten Praxis das Insistieren auf der Positionierung Bayrams als „Ausländer" als wirkungsvoll und notwendig entworfen. In der Taktik des Durchkommens und Vorbild-Seins verbinden sich dabei Momente der persönlichen beruflichen Etablierung (einen „ordentlichen Beruf" als Lehrer auszuüben) mit Momenten der Veränderung etablierter Verhältnisse (als „ausländischer" Lehrer erfolgreiches Vorbild für sozialen Aufstieg sein können). Nur mit Hilfe einer deutlichen Positionierung als „Ausländer" kann die Figur Bayram wiederum als Anwalt möglicher Veränderungen agieren – damit wird abermals die Positionierung als „Ausländer" als Ressource hervorgehoben und umgewertet.

Zwischenergebnis II: Herausstreichen der Differenz als Politik

Die bisherige Analyse für den Fall Bayram Özdal konnte auf der Ebene des Erzählens, des *Wie* der Darstellung, eine diskursive Fokussierung auf Ungerechtigkeiten herausarbeiten, die eine öffentliche Problematisierung diskriminierender Praxen ermöglichte. Auf der Ebene des Erzählten, des *Was* der Erzählung, zeigte sich das Ineinandergreifen einer pragmatisch-funktionalistischen mit einer altruistischen Orientierung, die auch berufsbezogen Bayrams Positionierung als „Ausländer" als Ressource entwarf. Der sprachlichen Notwendigkeit, die Bayram als „Ausländer" im Interviewtext konturiert, um so Diskriminierungspraxen skandalisieren zu können, korrespondiert insofern gemäß dieser Analyse auch ein Insistieren auf Bayrams natio-ethno-kultureller Differenz im Kontext zukünftiger Berufstätigkeit – die

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Wichtigkeit Bayram als ‚Anderen' zu zeigen, kann folglich als doppelt performativ verstanden werden. Unter den Bedingungen eines (bis ins Jugendalter bestehenden) formal-juristisch eingeschränkten Zugehörigkeitsstatus als „Ausländer" sowie der informellen Erkennbarkeit und Anrufung als „Ausländer" zeigt sich diese Kategorisierung letztlich auch als zentralen Bezugspunkt der Selbstbeschreibung.

Die rekonstruierten Strategien des Umgangs mit dem „Makel" (natio-ethno-kultureller) Differenz wiesen deutlich das *Potential* einer Positionierung der Hauptfigur Bayram als Migrationsanderer, insbesondere als „Ausländer" aus: Diese Position bzw. die Berufung auf diese Position ermöglicht gemäß der vorgelegten Analyse nicht nur das Anklagen von Diskriminierungspraxen als Ungerechtigkeit gegenüber als „Ausländer" oder ähnlich Diskriminierten, sie eröffnet auch die Möglichkeit von dieser Position aus als Vorbild (z.B. als Lehrer) wirksam zu werden. In dieser Perspektive findet sich die Inszenierung dominiert von einem positiv konnotierten Bezug auf natio-ethno-kulturelle Differenz, die das Herausstreichen der Differenz gerade zum Ausgangspunkt einer Politik macht, die wesentlich darin besteht, Ungerechtigkeit aufzudecken, sich ihrer Reproduktion, sofern es möglich ist, zu enthalten und gegen sie andere (Vor-)Bilder zu setzen.

Gleichzeitig zeigte sich ein weiterer Aspekt, der ebenso zur Strategie Herausstreichen der Differenz als Politik gehört, der stärker die mit der Positionierung als „Ausländer" verbundenen *Benachteiligungen* verdeutlichte und explizit skandalisierte. Dieser Hinweis auf Benachteiligungen umfasste nicht nur die Aspekte, Diskriminierungserfahrungen ausgesetzt und in einen Schuldzusammenhang eingeschrieben zu sein, sondern vor allem auch den Umstand, einer (intersubjektiven) Festschreibung auf ein negativ konnotiertes Bild von „Ausländern" nicht gänzlich entgehen zu können. Als zentraler Ansatz- und Referenzpunkt für fehlende Gleichstellung und -behandlung wurde dabei das (auch phänotypische) *Markiert-Erscheinen* der Figur Bayram als Migrationsanderer ausgewiesen.

Die Inszenierung Bayram Özdal zeigt sich gemäß dieser Analyse (-Lesart) maßgeblich vom Paradigma einer Differenzsensibilität und Differenzbestätigung durchdrungen, die vor allem dazu genutzt wird, die mit Differenzkonstruktionen verbundenen Diskriminierungspraxen hervorzuheben und zu skandalisieren. Die Figur Bayram erscheint im Rahmen der Inszenierung fast nur als ‚Anderer', zum einen weil sie einer (oft diskriminierenden) Behandlung als ‚Anderer' ausgesetzt ist, aber auch weil sie sich als ‚Anderer' positioniert und als solcher der Akzeptanz anderer aussetzt sowie sich handelnd entwirft. Gleichzeitig vermittelt diese Inszenierung den Eindruck, dass natio-ethno-kulturelle Differenzkategorien vor allem deshalb relevant sind, weil sie im konkreten Interaktionszusammenhang immer wieder Relevanz erhalten.

Wenn wir die Ebene der streng empirischen Fallrekonstruktion nun weitestgehend verlassen, spricht aus dem für die Inszenierung typischen Moment des Insistierens auf und Sichtbar-Machens von Bayram als Migrationsanderem, das als poli-

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

tisches Herausstreichen der Differenz rekonstruiert wurde, vor allem – wenn auch implizit – ein *relativ hohes Maß an Benachteiligung unter relativ privilegierten Bedingungen*:[27]

Formelles Mitgliedschaftsprivileg: Als Eingewanderter mit dem anerkannten Status als „Asylberechtigter" ist Bayram unmittelbar privilegiert gegenüber jenen, die keine Anerkennung ihrer Asylverfahren oder allgemeiner keinen rechtmäßigen und dauerhaften Aufenthaltsstatus innerhalb des deutschen Nationalstaates erwirken können. Gleichzeitig wird er mit diesem Status im Vergleich zu sog. „deutschen Volkszugehörigen", seien diese nun eingewandert oder seit mehreren Generationen ansässig, sowohl im Hinblick auf staatliche Leistungsansprüche wie auch im Hinblick auf behördliche Zuständigkeiten schlechter gestellt. Mit der Veränderung des Staatsangehörigkeitsrechts haben sich dann später die Bedingungen zur Einbürgerung für Bayrams Familie erleichtert, die diese auch nutzt. Damit sind sie auf der formellen Mitgliedschaftsebene nun „Deutschen" mittlerweile vollkommen gleichgestellt, was deshalb als Ausdruck von Privilegierung gelten kann, weil es z.B. mit Aufenthalts- und Arbeitsberechtigungen innerhalb aller EU-Staaten verbunden ist ebenso wie mit erleichterten Visa-Bestimmungen für Einreise und Aufenthalt in Nicht-EU-Staaten und einer Gleichbehandlung im Hinblick auf staatliche Leistungen wie Kindergeld, Bafög, etc.

Informelle Mitgliedschaftsbenachteiligung: Im Hinblick auf „phänotypische und para-phänotypische Mitgliedschaftssignale" (Mecheril 2003: 154f.) [28] wie Erschei-

27 Dieses Nachzeichnen orientiert sich dabei maßgeblich, wenn auch nicht vollständig, an den Aspekten des Konstitutionsfeldes „Zugehörigkeit", das Paul Mecheril (2003: 118ff.) entwirft: 1. symbolische Mitgliedschaft, 2. habituelle Wirksamkeit und 3. biographisierende Verbundenheit. Den Aspekt der Verbundenheit vernachlässige ich in diesem Zusammenhang, weil die gesamte Rekonstruktion der Inszenierung bereits die biographische Einschreibung der Hauptfigur in die Zugehörigkeitskontexte Türkei und Deutschland ausführlich nachgezeichnet hatte. Auch scheint mir auf der analytischen Ebene die Frage nach der „biographisierenden Verbundenheit" (Mecheril 2003: 218ff.) weniger eine Frage nach Zugehörigkeits*möglichkeiten* zu eröffnen als vielmehr einen bestimmten *Zustand* von bereits gestifteten Zugehörigkeiten zu markieren – weshalb sie aus meiner Perspektive den beiden Aspekten „habitueller Wirksamkeit" und „symbolischer Mitgliedschaft" (zur Übersicht vgl. Mecheril 2003: 136) gegenüber nicht als gleichrangig anzusehen ist.

28 Paul Mecheril (2003) definiert Mitgliedschaftssignale als Hinweise für informelle Mitgliedschaftsbedingungen wie folgt: „Mit dieser Bezeichnung möchte ich zum Ausdruck bringen, dass natio-ethno-kulturelle Mitgliedschaft in alltagsweltlichen Zusammenhängen – auch im Alltag der Wissenschaften oder dem Alltag der Politik – in einem selbstverständlichen Akt des Als-Mitglied-Erkennens festgestellt wird. Dass diesem Vorgang Wahrnehmungsprozeduren des Auslegens von Mitgliedschaftssignalen zugrunde liegen,

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

nungsbild und Eigenname wird Bayram deutlich als ‚anders' markiert zu verstehen gegeben – darauf verweisen wiederholt solche Diskriminierungserfahrungen, in denen Bayram als „Ausländer" erkannt und angerufen wird, aber auch der direkte Hinweis auf sein Markiert-Erscheinen als wirksame Integrationsbarriere. Diese Auffälligkeit Bayrams als ‚Anderer' zeigte sich als verbunden mit einer Praxis, die Bayram als Nicht-selbstverständlich-Zugehörigen im deutschen Kontext deutet und ihm damit auf der informellen Ebene wiederholt und anhaltend seine mittlerweile formell gewährte fraglose Zugehörigkeit wieder entzieht. Die Wahrnehmung und Interpretation dieser (Nicht-)Mitgliedsschaftssignale, die alltagsweltliche Ausschlüsse gleichermaßen vornehmen wie legitimieren, muss dabei als gewichtige Form der Benachteiligung verstanden werden.

Zwischen Wirksamkeitsprivileg und Wirksamkeitsbenachteiligung: Jenseits der viel beachteten Diskriminierungserfahrungen wird die Figur Bayram als durchaus wirksam in ihren sozialen Kontexten gezeigt. Sowohl Ansatzpunkte einer Mittelschichtsorientierung (z.B. die anvisierte Ausübung eines „ordentlichen Berufes" als Lehrer), eine gute ökonomische Ausstattung durch die Berufstätigkeit der Mutter und die ausgeprägte Bildungsaspiration in Bayrams Familie scheinen maßgeblich Bayrams Wirksamkeit vor allem in schulischen und berufsbezogenen Lebensbereichen zu unterstützen. Auch in den privateren Lebensbereichen, die sich auf Familie, Freunde, Freizeit und Sport beziehen, wurde die Hauptfigur Bayram vordringlich als handlungsfähig entworfen und gezeigt, was sich vor allem daran ablesen ließ, dass Bayram innerhalb dieser Sphären einen unangefochtenen Platz einnehmen kann und eine den Erwartungen weitestgehend entsprechende Resonanz auf sein Handeln erhält. Gleichzeitig hatten insbesondere die Diskriminierungserfahrungen sich immer wieder auch als solche Erfahrungen erwiesen, in denen subjektive Handlungsräume für Bayram buchstäblich oder symbolisch eingeschränkt oder Anerkennungsbekundungen für Bayrams Handeln verweigert wurden.

Die relative Benachteiligung, die den Fall Bayram Özdal auszeichnet, beruht also im Wesentlichen auf einer Kombination aus sich allmählich verbessernden Ausgangsbedingungen auch in materieller Hinsicht, dem alltagsweltlichem Aberkennen des symbolischen und praktischen Status als Gleichberechtigter, konkreten Diskriminierungserfahrungen, die mit Herabsetzungen verbunden sind, sowie dem Um-

hat mit der Symbolizität von Mitgliedschaft zu tun … Natio-ethno-kulturelle Mitgliedschaft ist phänotypisch kodiert. Freilich ist dies nicht der einige informelle Kodiermodus. Andere, para-phänotypische Mitgliedschaftssignale werden erst deutlich, wenn jemand zu sprechen beginnt, wenn jemand sich verhält, sie werden in Gebärden offenkundig, im Lachen, in der Art des Sich-Streitens, den Mustern des Echauffierens" (Mecheril 2003: 154). Das Erkennen von natio-ethno-kulturell Anderen funktioniert folglich auf der Grundlage eines symbolischen Codesystems, das einen „physionomischen Code" (ebd.) deutet.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

stand als phänotypisch und paraphänotypisch ‚anders' markiert zu gelten und damit als ‚Anderer' in sozialen Zusammenhängen erkennbar und diskriminierbar zu sein. Diese Summe an Benachteiligungen unter den Bedingungen von relativer Privilegierung konturieren Bayram als ‚natio-ethno-kulturellen Anderen' in einer Weise, der letztlich auch als positioniert Sprechender entsprochen wird. Folgt man dieser Analyse, so steht man im Hinblick auf die Frage nach der natio-ethno-kulturellen „Anderung" von Bayram vor einem letztlich paradoxen Ergebnis: In diesem Fall bildet die offensiv vertretene Positionierung als „Ausländer" sowohl den Einsatzpunkt für Wirksamkeitseinschränkungen und die Aberkennung informeller Mitgliedschaft durch die Mehrheitsgesellschaft, aber auch den Ausdruck für subjektive Handlungsfähigkeit, die sich insbesondere im Gestus der Skandalisierung zeigte.

FALLSTUDIE II: JOSEF SCHMIDT*

Das biographieanalytische Forschungsvorgehen dieser Arbeit zielt maßgeblich darauf, Prozesse der unabgeschlossenen Konstitution zum Subjekt zu rekonstruieren und sie als spezifische Antwort darauf zu lesen, wie Subjektposition(ierung)en angesichts migrationsgesellschaftlicher Dominanzverhältnisse von ‚migrationsanderen' Jugendlichen gestaltet werden (können). Im Zentrum steht deshalb weiterhin die empirische *Frage*, inwieweit die Hauptfiguren der lebensgeschichtlichen Erzählungen *als „Migrationsandere" entworfen bzw. positioniert werden* und welche Bedeutung dabei ggf. ihrer *Anrufung als ‚Andere'* zugewiesen wird. Zudem ist es insbesondere aus bildungstheoretischer Perspektive interessant, mögliche Spielräume solcher Subjektpositionierungen herauszuarbeiten.

Wie bereits im Fall Bayram Özdal gezeigt, bleibt diese biographisch orientierte Forschung der Konstruktion der Lebensgeschichte, insbesondere der dargestellten Eigenlogik des lebensgeschichtlichen Gesamtentwurfes auch im Fall Josef Schmidt verpflichtet und sucht diese in einem ersten Schritt zu rekonstruieren. Die Rekonstruktion des lebensgeschichtlichen Gesamtentwurfes bildet auch hier den ersten Teil der empirischen Falldarstellungen, die als Inszenierung präsentiert und auf ihre darstellungsbedingten Effekte hin beleuchtet wird. Als reflexive Forschungsperspektive geht die Untersuchung dabei wiederum im zweiten Schritt dem Stellenwert migrationsbezogener Differenzkonstruktionen nach, so dass hier die detaillierte Beschäftigung mit einzelnen Differenz- und Zugehörigkeitserfahrungen im Zentrum steht. Schließlich erlaubt der diskurstheoretisch informiert Blick abermals auf die Relevanz von Anrufungen für die erzählten Subjektposition(ierung)en zu reflektieren, was im dritten Teil der empirischen Falldarstellung wiederum in Form von anrufungstheoretischen Reflexionen auf die erzählten Erfahrungen geleistet wird. Auch diese Fallrekonstruktion wird abgeschlossen mit einem Blick auf den fallspezifischen Umgang mit dem Makel der Differenz, in dem die Interpretationen noch

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

einmal abstrahierend zusammenführt und gegenüber dem zurichtenden Fokus der anrufungstheoretischen Reflexionen stärker die Aspekte von Handlungsfähigkeit in der Falldarstellung akzentuiert werden.

Auch bezogen auf den Fall Josef Schmidt fokussiert sich das schrittweise Vorgehen also im Fortschritt der Interpretationen zunehmend auf diejenigen Aspekte, die angesichts des Erkenntnisinteresses als wesentlich in diesem Fall eingestuft werden.

Lebensgeschichtliche Inszenierung

Die lebensgeschichtliche Inszenierung, die hier unter dem Namen Josef Schmidt* präsentiert wird, geht auf eines der umfangreichsten biographischen Erzähldokumente innerhalb des Samples zurück. Mit seiner *Länge* von zwei Stunden bzw. 38 Transkriptseiten liefert dieses Dokument eine Fülle an biographischen Informationen und erscheint allein deshalb besonders interessant für die Interpretation. Auch ist es insofern als ungewöhnlich zu kennzeichnen, weil es unter besonderen Umstand zustande gekommen ist. Entgegen der Maßgabe Schützes, dass narrativ-biographische Interviews nur ein einziges Mal durchgeführt und erhoben werden können bzw. sollten (vgl. Südmersen 1983: 296), nämlich wenn die lebensgeschichtliche Erzählaufforderung die Erzählung ‚der' Lebensgeschichte generiert, handelt es sich bei diesem Interview um eine *Wiederholung*. Nachdem beim ersten ca. eineinhalbstündigen Interviewtermin die Aufnahme aus technischen Gründen misslang, wurde das der Fallstudie zugrunde liegende Interview ungefähr drei Wochen nach dem ersten Interviewtermin erhoben. Dies führt zu einigen Besonderheiten, wie einer größeren Vertrautheit zwischen Interviewtem und Interviewerin, einer gewissen Souveränität gegenüber der Erzählanforderung beim Interviewten, einer umfassenderen Bestätigung des Interesses am Interview durch die Interviewerin, einem irritierenden Gefühl der Wiederholung oder des Dejavué für beide Beteiligten in der Interviewsituation und nicht zuletzt einer Schwierigkeit für die Interpretation, wenn auf gemeinsame Wissensbestände aus dem ersten Interview zurückgegriffen wird. Ohne dafür dokumentierte Belege anführen zu können, zeigt der Versuch eines zweiten Interviews meines Erachtens aber, dass die Vorstellung vom narrativ-biographischen Erzählen ‚der' Lebensgeschichte eher eine abstrakte methodologische Überhöhung darstellt, insofern sich das biographische Erzählen im narrativen Interview ebenso vom Kontext der Interviewsituation leiten lässt, wie von den damit verbundenen Erwartungen (Forschungsinteresse, Erwartungserwartung der Interviewten) und sich aus wichtigen biographischen Themen speist, wie aus Erzählzwängen (vgl. Kallmeyer/Schütze 1977). So stellt dieses Interview sicherlich keine einfache Wiedererzählung des bereits Erzählten dar, aber ebenso wenig eine vollständige Neufassung, sondern vielmehr eine Variation des ersten Erzählens, das sowohl zentrale Themen wieder behandelt, andere jedoch ausspart,

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

aber auch neue Aspekte, Verknüpfungen und Vertiefungen produziert. Es stellt folglich eine Variation des Bekannten in einer Form dar, die auch über das Bekannte hinausgeht.

Jenseits dieser formalen Kriterien für seine Auswahl zeichnet sich das Interview aber auch durch einen gleichermaßen sehr gekonnten wie gebrochenen *Erzählduktus* aus. So fällt nicht nur auf, dass der Erzähler sprachlich sehr gewandt und kunstvoll erzählt, beschreibt und argumentiert, wozu der *Detailreichtum* seiner Rede durchaus beiträgt. Gleichzeitig bietet diese Detailgenauigkeit immer neue Assoziationspunkte: Wo der Erzähler ihnen nachgeht, wird dieses oftmals als Tendenz zum *Abschweifen* bemerkt und kommentiert, woraufhin der Erzähler sich meist wieder auf die vermutlich angestrebte chronologische Erzähllinie einspurt. Neben dieser dominanten chronologischen Erzähllinie gibt es folglich eine Fülle von Hintergrundkonstruktionen, szenischen Ausgestaltungen, Kommentierungen und Einblenden aus der Jetzt-Perspektive des Interviewten, so dass sich eine eher *paradoxale Struktur* ergibt: Einerseits zeigt sich die Inszenierung in bemerkenswerter Strenge auf eine chronologische Erzähllinie verpflichtet, andererseits wird dieses Erzählen ebenso regelhaft durch die Hereinnahme von Erzählstücken suspendiert, die die chronologische Erzähllinie brechen. Hervorhebenswert an dieser Inszenierung ist schließlich auch der *hohe reflexive Anspruch* des in ihm gezeigten Erzählens, der insbesondere im Versuch, selbst eine Gesamtfigur für die gesamte Inszenierung zu benennen, seinen Ausdruck findet.

Gesamtfigur der Inszenierung

Formal-inhaltlich lässt sich die Inszenierung in *sechs größere Abschnitte* gliedern, die sich als wesentliche Etappen der chronologischen Erzähllinie lesen lassen: 1. Die Familiengeschichte vor Josefs Geburt, 2. Josefs Kindheit in Russland, 3. Die Migration nach Deutschland, 4. Die Kindheit und Jugendzeit vor der Erkrankung, 5. Der Weg in die Schizophrenie, 6. Die Therapie und das Leben danach. Diese Abschnittseinteilung ist zum einen aus der Sequenzierung des Erzähltextes generiert worden, nimmt aber auch direkt auf eine Verdichtung der Biographie in einer Metapher Bezug, die über den suprasegmentalen Markierer „wie ich überhaupt mein Leben sehe“ (J 451) eingeführt wird und eine bereits im ersten Interview entworfene Gesamtfigur für die lebensgeschichtliche Darstellung zitiert. Josefs Leben wird hier gezeigt als *Bogen mit zwei Rissen* (vgl. 450ff.): Der erste Riss steht dabei für die Migration nach Deutschland, die Josef ein eindeutiges Heimatempfinden gegenüber einem Nationalstaat, Deutschland oder Russland, verunmöglicht. Der zweite Riss steht für Josefs Erkrankung an Schizophrenie, die es der Hauptfigur in ihrer Verarbeitung der Krankheit ermöglicht, sich als „ganz Neuer“ (J 1779) zu entwerfen. Im Interview heißt es hinsichtlich dieser Gesamtfigur vollständig:

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

„Und was ich jetzt grade/ was mir eingefallen ist, ähm wie ich überhaupt mein Leben sehe. [I: Mmh] Dieses/ was ich letztes Mal erzählt hab' [I: Mmh] mit dieser Spanne [I: Mmh] Russland – Deutschland, [I: Mmh] dass ich mich nicht in Russland wohl fühle [I: Mmh] oder Heimat/ das für mich Heimat ist und auch nicht in Deutschland Heimat, irgendwo dazwischen. [I: Mmh] Und äh, dass halt diese/ dieser Bogen und in diesem Bogen, das erzähl ich dann später, waren diese zwei Risse sozusagen [I: Mmh] mit der Krankheit und so." (J 450–457)

Deutlich wird an diesem kurzen Interviewausschnitt das, was ich als hohen reflexiven Anspruch an das Erzählen bereits markiert hatte: Der Halbsatz „das erzähl ich dann später" (456) drückt die Absicht des Erzählenden aus, diesen Aspekt der Geschichte zu gegebener Zeit, an gegebener Stelle weiter zu entfalten. Er impliziert, dass das Erzählte planvoll erzählt wird und legt nahe, die Figur vom „Bogen mit zwei Rissen" als abstraktes Modell dieses Planes zu verstehen. Tatsächlich bleibt dieser Verweis streng genommen leer, da die Gesamtfigur der Inszenierung als Bogen mit zwei Rissen zu keinem späteren Zeitpunkt wieder bemüht oder gar weiter ausgeführt wird, obwohl im Schlusswort noch einmal die Frage der Beheimatung (Russland-Deutschland) aufgegriffen und zuvor auch die Geschichte der Erkrankung breit ausgestaltet wird. So handelt es sich bei diesem Versuch, eine Gesamtfigur für die Inszenierung zu benennen, also um ein einmaliges Bemühen. Trotzdem ist das Bild des Bogens relativ stark und führt – wie alle Metaphern – Bedeutungshorizonte ein, denen ich mich nachfolgend kurz zuwenden möchte.

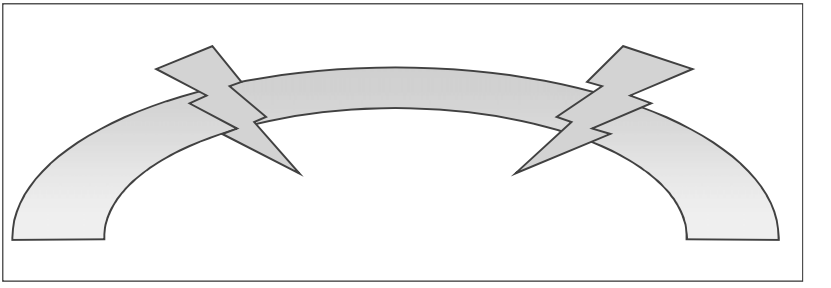


Abb. 7: Gesamtfigur der Inszenierung: Bogen mit zwei Rissen

In rein formaler Hinsicht wird die Biographie im Bild des Bogens mit zwei Rissen durch die Risse in einer Weise aufgeteilt, dass sich insgesamt drei Abschnitte für die Passagen vor, nach und zwischen den Rissen ergeben und zwei Abschnitte, die der Ausgestaltung der Risse bzw. der mit ihnen bezeichneten Ereignisse gewidmet sind. Ich folge dieser Darstellung, erweitere sie jedoch um einen weiteren Abschnitt, der gewissermaßen die Vorgeschichte dieses Bogens, also die Vorgeschich-

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

te der Geburt der Hauptfigur umfasst, der im Interview ebenfalls umfassend Raum gegeben wird – was durchaus als weitere Besonderheit dieses Interviews betrachtet werden kann.

Über die Einteilung der einzelnen Abschnitte hinaus symbolisiert der Bogen eine stark symmetrische und eher harmonische Figur, die zudem einen klaren Anfangs- und Endpunkt besitzt – was für die Biographie eines jungen Menschen eher eine unerwartete und vielleicht sogar unangemessene Beschreibung darstellt, weil sie keinen Raum für weitere Entwicklungen vorsieht. Die Risse erscheinen dann als verhältnismäßig unvermittelte Einbrüche in diesen kontinuierlichen Prozess des Fortschreitens zwischen Anfangs- und Endpunkt, die in das Bild der Harmonie eine Spannung einführen. Man könnte vor diesem Hintergrund vermuten, dass der Erzähler sich für die Hauptfigur eher eine Biographie ohne diese Risse gewünscht hätte, allerdings entspricht dies an keiner Stelle der Darstellung im Interviewtext. Weder die Migration noch der Ausbruch der Schizophrenie werden als Elemente der Inszenierung eingeführt, die es – imaginativ – zu entfernen gelte. Insbesondere die Schizophrenie aber auch die Migration werden vielmehr eher als Chance oder wichtige Erfahrung gedeutet, auch geben sie der Inszenierung ihre Besonderheit aus Sicht des Erzählenden.

Bei der Betrachtung der Dramaturgie dieser Inszenierung, also der dramaturgische Anlage der Erzähldarstellung, gerät die Metapher des Bogens mit zwei Rissen eher in doppelter Hinsicht an ihre Grenzen. So scheint der Bogen als geometrische Form mit nur einen Höhe- und Wendepunkt nicht besonders passend zur Beschreibung einer Inszenierung, die trotz ihrer inhaltlichen Dramatik nahezu durchgängig von einem optimistischen Grundton getragen wird. Auch werden die „Risse“, die Einschnitte in der biographischen Gesamtform, keineswegs als gleichwertig dargestellt, ebenso wenig weisen sie ähnliche emotionale Konnotationen auf. So ist die Migration von Josefs Familie nach Deutschland zwar durchaus ein Ereignis mit weit reichenden Konsequenzen und sie ist mit bislang unbekannten Eindrücken für die Hauptfigur verbunden, aber diese wird als eher *äußerliche* Veränderung, als Veränderung der Umstände des Aufwachsens für die Hauptfigur Josef präsentiert, die insgesamt wenig angstbesetzt ist. Die Zuspitzung von Josefs *innerer* Veränderung in der Verlaufskurvenaktivität hin zum schizophrenen Zusammenbruch stellt demgegenüber nicht nur den dramatischen und dramaturgischen Höhepunkt der biographischen Erzählung dar, sie wird zudem als drastische und absolut einschneidende Erfahrung der „Selbstbefremdung“ zu verstehen gegeben, die – verständlicherweise – deutlich angstbesetzt ist und selbst nach ihrer Überwindung gewissermaßen als latente Bedrohung weiter bestehen bleibt. Doch wenden wir uns nun etwas detaillierter den einzelnen Stationen dieser Dramaturgie zu.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Die Etappen der Inszenierung

Wie bereits an der Gesamtfigur des „Bogen mit zwei Rissen“ deutlich geworden ist, untergliedere ich die Inszenierung in sechs Etappen, die der chronologischen Erzähllinie folgen. Zunächst wird die Familiengeschichte vor Josefs Geburt eingeführt, dann die Kindheit in Russland, die Migration nach Deutschland, die Kindheit und Jugend vor der Erkrankung, der Weg in die Schizophrenie und schließlich die Therapie und das Leben danach.

Die Familiengeschichte vor Josefs Geburt

Die Hauptfigur Josef wird vor allem als Teil eines kleinfamiliären Kollektivs dargestellt, das aus Mutter, Vater und Schwester besteht. Dieses Kollektiv wird über diese – für die Hauptfigur sehr bedeutsamen Familienmitgliedern – hinaus um die Großeltern väterlicher und mütterlicherseits erweitert, wie auch um die Geschwister des Vaters. Diese Ausweitung der Familie verweist neben dem klein-familiären auf ein eher groß-familiäres Familienkonzept, in dem die einzelnen Familienmitglieder, so auch Josefs Kernfamilie, relativ eng miteinander vernetzt und aufeinander bezogen sind. Gegen Ende des Interviews wird die Hauptfigur aber als distanziert gegenüber diesen ausgeweiteten familiären Verpflichtung gezeigt (vgl. J 1578ff.). In der Inszenierung zeigen sich neben Eltern und Schwester auch Großeltern, Tanten, Onkel sowie Cousinen und Cousins als ausgestaltete Figuren. Die Hauptfigur Josef wird insbesondere mit Bezug auf seine Kernfamilie als Teil dieses selbstverständlichen familiären „wir“ präsentiert, das sich wiederum auf jenes größere Familienverständnis stützt.

Vor diesem Hintergrund erscheint es plausibel, dass die Inszenierung nicht mit Josefs Geburt beginnt, sondern deutlich davor, mit der Migrationsgeschichte seiner Großeltern. Die ärmere Familie väterlicherseits migrierte selbst aus Kasachstan nach Russland, während die wohlhabendere Familie mütterlicherseits dort zu diesem Zeitpunkt bereits ansässig war, wodurch das Kennenlernen von Josefs Eltern erst ermöglicht wurde. Diese Geschichte wird fortgeführt als innerrussische Migrationsgeschichte von Josefs Eltern, die im gleichen Dorf aufwuchsen, sich bereits in der 5. Klasse kennen lernten und ein Paar wurden, gemeinsam zum Studium in eine nahe gelegene Großstadt zogen, im Studentenwohnheim Josefs Schwester aufzogen und sich schließlich als fertig ausgebildeter Lehrer und Lehrerin im Geburtsort von Josef nieder ließen. Die eher beiläufig erwähnte Geburt der Hauptfigur gehört zu dieser gemeinsamen Familiengeschichte, wobei Josef bereits vor seiner Geburt als Teil der Familie imaginiert wird, wie folgender Interviewausschnitt verdeutlicht:

„Ja genau ähm also meine Schwester/ also meine Eltern ähm waren dann halt irgendwann auch mal mit ´m Studium fertig ähm und ham` dann auch ´n Job gekricht in (Afipsid*). Da sind wir hingezo/ also wir/ ich war noch nicht dabei. [I: *(lacht)*] Da wurd‘ ich halt geboren.“ (J 163–166)

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Afipsid* ist der gemeinsame Lebensmittelpunkt der Familie und auch wenn eigentlich nur Josefs Eltern und Josefs Schwester dort hinziehen, wird die Hauptfigur bereits als Teil dieses umziehenden „wir" der Kernfamilie entworfen. Diese Aussage wird allerdings korrigiert und präzisiert, indem darauf hingewiesen wird, dass Josef zu diesem Zeitpunkt ja eigentlich noch gar nicht Teil dieses „wir" sein kann, er war schließlich noch nicht auf der Welt, weil er erst geboren werden würde. Aus meiner Sicht wird in der ersten Formulierung die Selbstverständlichkeit deutlich, mit der Josef als Teil des klein-familiären Kollektivs, des „wir", zu verstehen gegeben wird. Darin wird die enge Bindung zwischen der Hauptfigur und seiner Kernfamilie unterstrichen, die auch an anderen Stellen der Inszenierung ausdrücklich zum Thema wird. Ich interpretiere vor diesem Hintergrund die (Kern-)*Familie als Josefs Fixpunkt*, als den Einsatzpunkt, von dem das Erzählen von der Hauptfigur Josef seinen gewissermaßen notwendigen Ausgang nehmen muss. Allerdings ist es ebenso gut möglich, dass die Inszenierung ihren Beginn vor allem deshalb an den großelterlichen und elterlichen *Migrationsgeschichten* nimmt, weil sie mir als jemandem erzählt wird, die sich offensichtlich für Migration(sgeschichten) interessiert und eine „Migrationsbiographie" erwartet.

Josefs Kindheit in Russland

Für die Kindheit der Hauptfigur in Russland scheint vor allem der erreichte gesellschaftliche Status der Familie bedeutsam zu sein, wie sich an drei kurzen Episoden in unterschiedlicher Deutlichkeit zeigt. So dient die Berufstätigkeit der Eltern als Rahmung der gesamten Kindheitsdarstellung, in der deutlich wird, dass Josefs Vater nicht länger als Lehrer arbeiten will und stattdessen gemeinsam mit einem Freund Elektromotoren repariert. In einer Hintergrundkonstruktion wird als Begründung für diese Entscheidung angeführt, dass der Vater nicht länger Schüler und Schülerinnen habe beurteilen wollen. Innerhalb dieser Hintergrundkonstruktion wird auch deutlich, dass Josef als Kind dieser neuen Arbeit seines Vaters fasziniert zuschaut, gleichzeitig erfolgt eine Kommentierung dieser Entwicklung durch den Erzähler, in der eine gewisse Abwertung des neuen Berufs gegenüber dem gesellschaftlich deutlich anerkannteren Beruf des Lehrers mitschwingt:

„Mein Vater hat Lehramt studiert, näh [I: Mmh] und fuchtelt da an Elektromotoren rum." (J 253f.)

In diesem Kommentar wird es implizit als ungewöhnliche Entwicklung zu verstehen gegeben, eine qualifizierte Ausbildung als Lehrer genossen zu haben, um nachfolgend als Autodidakt an Elektromotoren zu schrauben. Insbesondere die Kontrastierung von „studieren" und „rum fuchteln" deutet auf den qualitativen Statusunterschied beider Tätigkeiten hin. Auch in der Darstellung von Josefs Kindergartenzeit wird die Frage des gesellschaftlichen Status seiner Familie virulent, insbesondere weil Josef selbst aufgrund dieses Status eine Sonderbehandlung zuteil wird. So

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

muss Josef offenbar regelmäßig nach Kindergartenschluss eine Stunde in der Ecke stehen, ohne durch explizites Fehlverhalten einen Anlass für diese disziplinarische Maßnahme gegeben zu haben. Als Begründung für diese präsentierte Ungerechtigkeit wird die Vermutung artikuliert, die Erzieherin sei neidisch darauf gewesen, dass es Josefs Familie (besonders) gut gegangen sei.[29]

Auch in der Schule wird die Hauptfigur auf der Grundlage des Berufes und Status seiner Eltern eingeordnet. So steht Josef in der Grundschule in dem Ruf, „Sohn einer Lehrerin" (J 266) zu sein, was offenbar einen, für Andere wahrnehmbaren Unterschied macht, der in den besonders guten Schulnoten Josefs seine Bestätigung findet. Die zugehörige Interview-Passage legt nahe, es sei für jemanden, der in dem Ruf steht, Lehrerin-Sohn zu sein, gewissermaßen selbstverständlich, herausragende Schulnoten zu erhalten. So variiert die Kindheitsdarstellung im Kontext des Nationalstaates Russland aus meiner Sicht vor allem das Thema des *privilegierten Status* von Josefs Familie aufgrund der Berufstätigkeit der Eltern als Lehrkräfte auf unterschiedlichen Ebenen: als Statusverlust des Vaters, als Anlass zur Ungleichbehandlung von Josef und schließlich als selbstverständliche Begründung für Josefs gute Leistungsbewertungen in der Schule.

Die Migration nach Deutschland

Die Darstellung der Migration nach Deutschland zeigt sich gewissermaßen als Spiel von Licht und Schatten, wobei Russland eher verdunkelt und Deutschland eher erhellt erscheint. Die Reise der Familie nach Deutschland und die nötigen Vorbereitungen bleiben weitgehend ausgespart, einzig die Zugfahrt vom Afipsid* nach Moskau erhält eine kurze Darstellung sowie das Versteckspiel zwischen den gepackten Kisten in der Familien-Wohnung in Afipsid* – zwei kurze Schlaglichter im Dunkel der Erinnerung auf einen zu diesem Zeitpunkt sechsjährigen Jungen. Für den Erzähler ist der auf Russland bezogene Teil der Migration insgesamt eher unzugänglich und der Sichtbarkeit entzogen, er wird als dunkler Raum beschrieben:

„Für mich war's so ´n Abenteuer, das aber so verdunkelt ist, [I: Mmh] so irgendwie ´n dunklen Raum, [I: Mmh] weil ich echt immer nur diese Zugfahrt sehe [I: Mmh] und dieses Verstecken/ [I: Mmh] Versteckspiel." (J 282–285)

Demgegenüber steht die viel detailliertere Darstellung des Ankommens in Deutschland, die wesentlich vom Motiv des Wohlstandes geprägt ist. Dieser Wohlstand zeigt sich für die Hauptfigur Josef vor allem an äußerlich sichtbaren Gegenständen,

29 Die geäußerte Vermutung legt damit nahe, dass der privilegierte Status der Familie in einem sozialistischen System, das soziale Hierarchien programmatisch zu minimieren trachtete, direkt zum Anlass einer Schlechter-Behandlung der Hauptfigur Josef wird – ein auch in theoretischer Hinsicht überaus interessantes Phänomen der Diskriminierung, dessen ausführliche Betrachtung hier allerdings nicht im Fokus steht.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

aber auch am Nahrungsmittelangebot. Bislang unbekannte Lebensmittel stehen mehrfach im Zentrum der einzelnen Ankommenssequenzen, wodurch Deutschland in der Darstellung nicht nur als das Land erscheint, in dem es gepflasterte Straßen, bepflanzte Gärten, aufwändige Spielplätze, Lego-Spielzeug, Puzzle und Einkaufszentren gibt, sondern vor allem als das Land, in dem es Nahrungsmittel gibt, die insbesondere Kinder glücklich machen können. In den bisweilen fast euphorischen Schilderungen von Schnittwurst mit Gesicht, Trinkschokolade, Müsli-Riegeln, Sandwichs, Pommes Frites und Bockwürstchen wird deutlich, dass und wie die Hauptfigur Josef sich als Kind buchstäblich die Vorzüge des deutschen Kontextes einverleibt. In kindlicher Sorglosigkeit genießt Josef die Vielfalt des Angebots und die Lust am Essen, die schließlich Josefs Körper verändert, der für diese Zeit als „pummelig" charakterisiert wird (vgl. J 410f.). Vor diesem Hintergrund erscheint die Migrationsdarstellung aus meiner Sicht vornehmlich als eine Art *kindliches Berauscht-Sein an Wohlstand und Konsum*. Allerdings kann auch für diese – bisweilen euphorische – Darstellung der Umstand wichtig gewesen sein, dass die Beschreibung der Migration nach Deutschland gegenüber jemandem erfolgt, die als diesem Kontext zugehörig verstanden wird und von der angenommen werden kann, für sie sei dieser Wohlstand selbstverständlich und schwer wahrzunehmen.

Die Kindheit und Jugendzeit vor der Erkrankung

Die Darstellung der Kindheit und Jugendzeit in Deutschland wird dominiert von einem erzählerischen Grundton der Zufriedenheit, in dem sich das anfängliche Berauscht-Sein gewissermaßen konsolidiert hat. Hierzu gehört nicht nur die insgesamt positive Bilanzierung des familiären Migrationsprojektes (vgl. J 435f.), sondern vor allem die detaillierte und umfangreiche Darstellung der Hauptfigur Josef als gut integrierter und erfolgreicher Junge bzw. junger Mann in zentralen Lebensbereichen wie Schule, Sport, Freundschaften und Liebesbeziehungen.

Gerade im schulischen Bereich wird Josef zunächst als eine Art Überflieger präsentiert, der nicht nur früh kreative Neigungen zeigt und trotz mehrfachem Schulwechsel durchgängig gute Noten erhält, sondern im Deutsch-Förderunterricht der ersten Klasse sogar andere Schüler und Schülerinnen beim Erlernen der deutsche Sprache unterstützen kann (vgl. J 458ff.). Gleichermaßen beiläufig wie regelmäßig wird Josef dabei als Bester oder einer der Besten dargestellt; eine Präsentationsform, die sich auch im Freizeitbereich wieder findet, insbesondere beim Fußball. Trotz anfänglicher Zurückstellung in den B-Kader des örtlichen Fußballvereins, die die Hauptfigur ablehnt und lieber eigenständig weiter trainiert, gelingt Josef dank Leistungssteigerung und mehrerer Vereinswechsel schließlich eine „Fußball-Karriere" (J 579) bis auf Landesliga-Niveau. Dieser sportliche Erfolg bedingt, dass Josef für diese Zeit als „n bisschen eingebildet" charakterisiert wird (vgl. J 682f.), allerdings verebbt die gesamte Fußball-Begeisterung jäh als die sportlichen Erfolgserlebnisse ausbleiben und wird von der Bilanzierung untermauert, dass die

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Hauptfigur sich in seiner letzten Fußballmannschaft unter „Spießern“ (J 580) bewegt habe.

Gleichwohl ist es die Gemeinsamkeit Fußball zu spielen, die im Alter von 12 Jahren den Beginn der Freundschaft mit Michael*, Josefs „bestem Freund“ (vgl. J 618, 631ff.), stiftet. Mit dieser Freundschaft ist die Institution des „Tee-Clubs“ (J 744) eng verbunden, den die Jungen ebenso wie seine Regeln selbst erfinden und der ihnen einen Rahmen für das gemeinsame Jammern darüber bietet, noch keine Freundin zu haben. Doch auch im Hinblick auf den Umgang mit Mädchen wird Josef später zwar eher als schüchtern aber doch als begehrenswert gezeigt, auch wenn das Mädchen in das er lange verliebt ist, leider nur seine beste Freundin wird. Im Hinblick auf die Dramaturgie der lebensgeschichtlichen Inszenierung ist es gerade diese Begegnung mit Laura* und die daran anschließende Freundschaft, die den Wendepunkt markiert, an dem Josef gewissermaßen den *Pfad der Tugend* verlässt und zu der *elterlich geprägten Orientierung auf Leistungserfolge* andere konkurrierende Orientierungen hinzutreten, wodurch sich die Verlaufskurvenaktivität anbahnt und in Form einer schizophrenen Erkrankung entfaltet. In diesen oftmals amüsant erzählten Anekdoten aus der Jugendzeit könnte zudem der Umstand zum Tragen gekommen sein, dass ein junger Mann diese Geschichten einer etwas älteren Frau erzählt, so dass das Erzählte auch von Elementen des Flirts zwischen einander als heterosexuell identifizierenden Gesprächspartnern beeinflusst sein kann. Auch ist es einigermaßen plausibel anzunehmen, dass diese Darstellung einer ‚gelungenen Integration‘ gewissermaßen als Antwort auf die Aufforderung, eine Migrationsbiographie zu erzählen, ausgestaltet wird.

Der Weg in die Schizophrenie

Anders als das Bild des Risses es in der biographischen Gesamtfigur nahe legt, wird eher eine allmähliche und sich zuspitzende biographische Veränderung der Hauptfigur dargestellt, die Josefs Jugendzeit bis zum konkreten schizophrenen Zusammenbruch charakterisiert. Laura erscheint dabei gewissermaßen als Wegbereiterin und Begleiterin dieser Veränderungen, gleichwohl sie an keiner Stelle vom Erzähler explizit für Josefs Entwicklung verantwortlich gemacht wird. Vielmehr erfolgt eine Biographisierung der Ereignisse, in der eine zunehmende Isolation Josefs lediglich implizit sichtbar wird, die im starken Kontrast zur vorher skizzierten zufriedenen Integration steht.

Der Ausgangspunkt dieser Veränderung wird zeitlich genau auf das Ende des ersten Halbjahres der 9. Klasse der Realschule datiert, an der Josef Laura* begegnet. Laura wird eingeführt als „cool“ und „alternativ“ (J 825f.), sie steht für jugendkulturelle Orientierungen gegen einen diffus definierten mainstream, die in einem besonderen Kleidungsstil, Haarstyling und Musikgeschmack ihren Ausdruck finden. Durch sie gelangt Josef in einen „alternativen“ Freundeskreis, geht aus, trinkt Alkohol und streitet sich erstmals heftig mit seinen Eltern (J 885ff.). Ein Jahr später

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

hat Josef seine erste feste Freundin und erprobt sich im Drogenkonsum von Cannabis und Exstacy. Er wird schließlich als jemand gezeigt, der täglich kifft, dessen schulische Leistungen zunehmend einbrechen und der zunächst als arrogant, später vor allem als introvertiert charakterisiert wird, weshalb er beim Wechsel auf das Gymnasium schließlich von vielen gemieden wird. Auch die erste feste Beziehung zu Anna* zerbricht an Josefs „arrogantem Trip", der auch darin seinen Ausdruck findet, zu glauben, er könne „jedes Mädchen haben" (vgl. J 1360). Josef, der großen Wert darauf legt, sich nicht in „komischen Kreisen" zu bewegen (vgl. J 666) und der sich gegenüber vielen Facetten jugendkultureller Ausdrucksformen dezidiert abgrenzt (vgl. Unterkap. Differenz- und Zugehörigkeitserfahrungen im Alltag: 359ff.), wird in dieser Phase seines *jugendkulturellen Ausbruchs*, zu jemandem, den der Erzähler aus heutiger Perspektive kritisch betrachtet – auch deshalb wird diese Veränderung möglicher Weise retrospektiv bereits als Anfang der Schizophrenie zu verstehen gegeben (vgl. J 1356ff.).

Die Darstellung des schizophrenen Ausbruchs selbst kann sicherlich als dramatischer Höhepunkt des Interviews betrachtet werden, der sich nicht nur durch eine hohe szenische Dichte auf der Ebene der Erzähldarstellung ausdrückt, sondern auch inhaltlich als Zusammenbruch von Josef, als radikaler Punkt der *Selbst-Entrückung und des Aus-sich-Heraustretens* der Hauptfigur markiert wird. Für diese Darstellung ist das Motiv des Wahnhaften, des selbstverständlichen Irrationalen leitend. Erst später erhält die Hauptfigur eine medizinische Diagnose, die diesen Ausbruch als Form einer paranoiden Schizophrenie klassizifiert. Die schizophrenen Symptome lassen die Hauptfigur nicht nur zunehmend glauben, andere Menschen könnten ihre Gedanken lesen, sondern plötzlich erscheinen Josef auch Liedtexte oder Sätze aus dem Fernsehen als direkte, an ihn gerichtete Botschaften (vgl. J 1440ff.).

Die Grenze zwischen Josef und dem umgebenden Kontext scheint sich bis zum schizophrenen Zusammenbruch zunehmend zu verflüssigen, das Außen steht zunehmend in einem direkten Bezug zu Josefs Gedanken, beides scheint sich kaum mehr voneinander unterscheiden zu lassen. Zu diesen Vorstellungen treten schließlich Ermordungsphantasien hinzu, so dass Josef glaubt, seine Großmutter wolle ihn erstechen. Darüber hinaus zeigen sich Wahrnehmungsstörungen, so dass Josef seinen Vater plötzlich leibhaftig in schwarz/weiß sieht. Beides veranlasst Josef schließlich dazu, fluchtartig das Elternhaus zu verlassen und ohne Ziel durch die Straßen zu laufen, bis er einen vollständigen körperlichen Zusammenbruch erleidet:

„[D]ie allerschlimmste Szene war, wo ich dann auch dieses weiße Licht gesehen hab', [I: Mmh] wie ich so meinen Körper verlassen hab'. [I: Mmh] Irgendwie so, hab' mich unten gehen sehen, so. [I: Mmh] Das ist ja auch immer im Film halt so. Die Seele reißt, sie ist weg, [I: Mmh] dieser Kommentar." (J 1526–1529).

Diese immer weiter getriebene Zuspitzung des Entrückten in dessen Zentrum die Hauptfigur Josef als diejenige steht, auf die sich alles bezieht, deren Denken gewis-

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

sermaßen außer Kontrolle gerät und sich den Kontext einverleibt, kulminiert in der Figur dieses absoluten Zusammenbruchs, einer gleichermaßen körperlichen und psychischen Kapitulation. Insofern verstehe ich die Darstellung des schizophrenen Ausbruchs als radikalen Punkt einer Selbst-Entrückung bzw. eines Aktes des Aussich-Heraustretens der Hauptfigur.

Die Therapie und das Leben danach

Die Darstellung von Josefs Therapiezeit und den nachfolgenden Entwicklungen in Josefs Leben erfolgen deutlich weniger detailliert als das Vorhergehende; diese Zeit wirkt demgegenüber eher skizzenhaft umrissen. Das dominante Motiv dieser Etappe der Inszenierung ist aus meiner Sicht das der Läuterung, insofern darauf hingewiesen wird, dass die Hauptfigur Josef sich abermals radikal verändert und ein „neues Leben" bekommen habe (vgl. J 1519, 1564). Vor diesem Hintergrund wird die Therapiezeit selbst als „Höllenfahrt" (J 1756) charakterisiert, weil sie mit Zumutungen verbunden ist, die sich weder verständlich erzählen noch für Gesunde wirklich gut nachvollziehen lassen:

„Wenn ich jetzt echt die Schizophrenie, [I: Ja] irgendwie wie ich alles erlebt hab', beschreiben sollte. Wie ich schon das letzte Mal meinte man könnte ´n Buch darüber schreiben, [I: Mmh] ´n dickes Buch, [I: Ja] ´n großes Buch [I: Ja]. Das ist halt so komplex was da so in einem vorging. (.) Ja, Hauptsymptom war halt dieses, dass sie alle/ alle checken was ich denke. [I: Mmh] Das hat mich verrückt gemacht, hab' alles zweideutig gesehen [I: Mmh] oder na ja es ist halt kein gutes Gefühl. [I: Mmh] Man fühlt sich nackt und/ übrigens total Schiss so." (J 1629–1639)

Eine angemessene Beschreibung für das zu finden, was zum Zeitpunkt des Klinikaufenthalts in der Hauptfigur vor sich ging, erscheint angesichts der Komplexität und Verwobenheit von Gedanken, Gefühlen und Körperwahrnehmungen nahezu unmöglich. Es bräuchte ein „dickes Buch", um diese Komplexität angemessen darstellen zu können. Deutlich wird in den Darstellungen dieser Phase jedoch vor allem die Ambivalenz des „neuen Lebens" nach Krankheit und Therapie. Einerseits wird die Krankheit hier als überwunden und überstanden gezeigt, andererseits wird sie aber auch als etwas gekennzeichnet, das gewissermaßen in Josef lauert, um bei passender Gelegenheit wieder hervorzubrechen (vgl. J 1663ff., 1565ff.).

Hervorgehoben werden aber vor allem die positiven Ergebnisse der gesamten Entwicklung, die sich aus dem Erkranken an Schizophrenie für die Hauptfigur ergeben haben. Hierzu gehört nicht nur die Verbesserung des Verhältnisses zwischen Josef und seinem Vater, sondern auch zwischen Josef und seiner Schwester – wobei dieses letzte Verhältnis in der Inszenierung keinerlei explizite Ausgestaltung erhält. Als weitere positive Entwicklungen werden zudem die Stabilisierung des engen Freundeskreises aus vier Personen (u.a. Michael, Laura und Anna) und der Schulabschluss mit dem Fachabitur genannt. Darüber hinaus wird die Distanzierung von

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

der weiteren Verwandtschaft als positive Veränderung ausgewiesen (vgl. J 1578ff.). Vor diesem Hintergrund interpretiere ich die Darstellung der Therapiezeit und der nachfolgenden Phase des Schulabschlusses und Berufseinstieges vor allem als *Rückkehr eines neuen Josefs zu alten Tugenden*.

Effekte dieser Inszenierung

Bereits auf der Basis dieser bisher lediglich skizzenhaft umrissenen Etappen lassen sich erste Hinweise auf die Effekte der gesamten Inszenierung gewinnen, die kurz benannt und konkretisiert werden sollen. Aus meiner Sicht ergeben sich aus der dramaturgischen Anlage der Inszenierung drei zentrale Effekte, deren Wortlaute wiederum nicht dem Interview selbst entnommen sind, sondern eine analytische, sinngemäße Verdichtung darstellen: Effekt 1: Sonnenschein und monströse Schatten, Effekt 2: Der Motor des Erfolges, Effekt 3: Geöffnete Türen.

Der **EFFEKT 1: SONNENSCHEIN UND MONSTRÖSE SCHATTEN** kann als struktureller Effekt verstanden werden, der einer Ambivalenz Ausdruck verleiht. Er bezieht sich insbesondere auf die dramaturgische Anlage der Inszenierung und den bereits ausgewiesenen eher optimistischen Grundton der Darstellung, der zwar wiederholten Irritationen ausgesetzt ist, ohne jedoch je vollständig suspendiert zu werden. Der Dramaturgie der Inszenierung folgend fügt vor allem die Erkrankung an Schizophrenie eine massive Störung in das harmonische Bild des Lebens als Bogen ein.[30] Trotz optimistischer Grundstimmung wird die Inszenierung damit gewissermaßen vom Ereignis des schizophrenen Erkrankens überschattet. Hier deutet sich eine Art grundlegender Verunsicherung der gesamten Inszenierung an, die sich allerdings weder temporal auf den Zeitpunkt des akuten Erkrankens beschränken noch reflexiv einholen lässt. Diese Verunsicherung hat zwar ihr Zentrum im Moment des akuten Erkrankens, gleichwohl breitet sie sich ähnlich einer seismographischen Erschütterung sowohl in Richtung Vergangenheit als auch in Richtung Zukunft aus, und wird z.B. greifbar im Versuch, einzelne Gedanken retrospektiv bereits als Vorboten der Erkrankung zu interpretieren. So erweist sich die Erkrankung insbesondere im Kontakt mit anderen Menschen als ein beständiger Makel, der fortan erlaubt, die Glaubwürdigkeit des Sprechers in Zweifel zu ziehen, wie dies beispielsweise anhand von Josefs Gesprächen mit Verwandten nach dem Psychiatrie-Aufenthalt verdeutlicht wird:

„Aber wenn ich denen schon sage, so am Telefon, falls mal jemand anruft: „Ja mir geht‘s total gut, in der Schule ist alles cool und äh super, super, super.“ Ähm trotzdem ist da immer/

30 Es ist aber nicht nur aufgrund der Erkrankung keine „glatte“ Geschichte, die hier präsentiert wird, sondern es finden sich in ihr weitere Brüche und Ambivalenzen – ich werde später darauf zurückkommen.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

[I: Mmh] so als wenn sie mich mit Handschuhen [I: Mmh]/ so wenn sie reden, mit Handschuhen anfassen." (J 1609–1617)

Zwar kann sich die Hauptfigur von Menschen distanzieren, die – wie hier gezeigt – in Kenntnis seiner Erkrankung nicht in angenehmer oder angemessener Weise mit ihm umzugehen wissen. Erzählerisch lässt sich aber nicht verhindern, dass dieser Teil von Josefs Geschichte die gesamte Inszenierung überschattet und an einzelnen Stellen sogar explizit retrospektiv überformt (vgl. 472ff.) [31], auch wenn die Darstellung weitestgehend auf harmonischen Bildern insistiert. Vielleicht ist es gerade die explizite Betonung des Unproblematischen, des uneingeschränkt Gelungenen, die Steigerung des „super, super, super", der Versuch ein Bild voll Sonnenschein zu zeichnen, der die Glaubwürdigkeitsproblematik unterstreicht.

Es scheint, als gäbe es innerhalb der Inszenierung ein enormes Bemühen um die Versicherung von Normalität und Harmonie, die sich vielleicht gerade der Bedrohung durch die monströsen Schatten des psychisch Krankhaften verdankt, auf sie verweist und sie in der Beteuerung der Harmonie zu begrenzen versucht. Die Schizophrenie entpuppt sich in dieser Perspektive selbst als etwas Monströses, als etwas, das nicht von dieser Welt ist, das Angst macht, von dem man in den ungünstigsten Momenten heimgesucht werden kann, das böse und unberechenbar ist. Dieses Monströse, Übergriffige der Schizophrenie wirft einen Schatten auf die gesamte Inszenierung und findet aus meiner Sicht in der umfassenden Beteuerung „alles ist gut", der Bilanzierung von Josefs aktuellen Lebens als harmonischem Ganzen, seinen Kontrapunkt. Dabei erscheint dieses Leben aber in seiner Problemlosigkeit gerade etwas überzeichnet, es wirkt bisweilen allzu bemüht auf eine harmonische Szenerie verpflichtet. Diese implizite Ambivalenz der Inszenierung, die möglicher Weise in der Überbetonung von Harmonie der existenziellen Verunsicherung durch die monströsen Schatten des Schizophrenen zu begegnen sucht, scheint mir in der Beschreibung „Sonnenschein und monströse Schatten" sinngemäß verdichtet.

Der **EFFEKT 2: DER MOTOR DES ERFOLGES** kann als gleichermaßen inhaltlicher wie struktureller Effekt verstanden werden, insofern er einerseits Leistungs- und Erfolgsorientierung als ein dominantes Thema der Inszenierung aufgreift, während diese Orientierung andererseits auch in der Struktur der Inszenierung, bzw. im Erzählen selbst ihren Ausdruck findet. Auf der strukturellen Ebene zeigt sich der Effekt vor allem an dem impliziten Wunsch, eine gute Geschichte zu erzählen, der als eine Art Leistungsdruck im Interview sicht- oder spürbar wird. So finden sich innerhalb der Inszenierung mehrfach Reflexionen auf das Erzählen selbst, in denen dieses Erzählen an das Vermögen, „im Kopf eine Struktur aufzubauen" (J 1046,

31 Die zugehörige Szene wird später noch ausführlich in den Differenz- und Zugehörigkeitserfahrungen betrachtet: vgl. Unterkap. Das Dinosaurier-Buch: „kreativ" oder „komisch"? (364ff.).

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

auch J 160f.) gekoppelt wird. Wo diese Struktur kurzfristig entgleitet, wird dies als „blackout“ (J 160f.) gewertet. Damit wird eine sprachliche Figur bemüht, die vor allem dort Anwendung findet, wo eine erwartbare und vorbereitete Leistung aufgrund der Prüfungsförmigkeit der Situation nicht abgerufen werden kann. Vor diesem Hintergrund scheint die Inszenierung der Geschichte implizit von einem Moment des Leistungsdrucks begleitet, der die gesamte Inszenierung selbst als eine Art Leistung bzw. Leistungserbringung verstehbar macht.[32]

Gestärkt wird diese Perspektive zudem durch den Umstand, dass dieser Leistungsorientierung auch als Thema in der Inszenierung eine gewichtige Rolle zukommt. Auf der inhaltlichen Ebene sind es vor allem die Bereiche Schule und Sport, in denen die Hauptfigur als besonders leistungs- und erfolgsorientiert präsentiert wird. Wie bereits herausgearbeitet, erscheint Josef in den Kindheitsdarstellungen beinahe als schulischer Überflieger, wobei die eher beiläufige Erwähnung von besonderen Leistungen (vgl. J 500f., J 461ff., J 264ff.) sich in den lakonischen und fast untertreibenden Kommentaren wie „in der Schule lief es ziemlich gut“ (J 549, vgl. auch J 496f., J 525) spiegelt, mit denen weite Teile der Schulzeit in Deutschland bilanziert werden. Mit wenigen detaillierten Erzählungen aus der Schulzeit wird der Kontext Schule relativ allgemein als vornehmlich erfolgreiches und unproblematisches Feld für Josef gekennzeichnet.[33] Diese Einschätzung wird mithilfe des folgenden kurzen Nachtrags zur Grundschulzeit in Deutschland zwar weiter untermauert, dabei erweist sich der Weg zum Erfolg aber keineswegs als unaufwendig oder zufällig:

„Ach ja, genau was ich vergessen hab‘ zu erzählen, äh wegen Deut/ wegen der Schule in/ [I: Mmh] als wir nach Deutschland gekommen sind ähm, hab‘ ich echt immer mit meiner Schwester bis zehn Uhr gepaukt, mit meiner Mutter. Wir wollten echt dass/ dass/ da hat sich halt dieser Ehrgeiz entwickelt.“ (J 446–450)

So liest sich der dargestellte schulische Erfolg von Josef – und seiner Schwester (vgl. J 525) – vor dem Hintergrund dieser Episode erstmals nicht mehr als selbstverständlich oder gottgegeben, sondern vielmehr auch als durchaus hart und aktiv

32 Möglicher Weise ist es gerade die Wiederholungssituation, die diesen Leistungsdruck zusätzlich befördert, weil die „Leistung“ des ersten Interviews mindestens erreicht und bestätigt, im Idealfall vielleicht sogar übertroffen werden sollte: „E/ Echt merkwürdig/ von vorne irgendwie das alles wieder/ weil ich war echt überrascht, dass ich letztes Mal so viel noch raus gekricht hab‘, so von früher. [I: Total viel, ne!] Ich hoffe das passt diesmal auch irgendwie!“ (J 9 - 11)

33 Eine erste Irritation erfährt diese Perspektive allerdings bereits beim Besuch der Orientierungsstufe, weil die Hauptfigur Josef dort bereits die Erfahrung macht, dem geforderten Leistungsdruck, nicht standhalten zu können. Eine ähnliche Erfahrung wiederholt sich später auch am Gymnasium.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

erarbeitet.[34] Mit dem Verb „gepaukt“ wird dabei eher ein Szenario des Lernen-Müssens und der Mühsal angedeutet. Gleichzeitig wird das Projekt „Pauken“, bei dem die Mutter in die Rolle der Privat-Lehrerin schlüpft, als gemeinsames familiäres Projekt gezeigt, das von einer gemeinsamen Orientierung getragen ist („wir wollten“). Auch gelingt es durch diese gemeinsamen Lernbemühungen offenbar, eine Entwicklung in Gang setzen, bei der „Ehrgeiz“ auch als individueller Anspruch von der Hauptfigur übernommen wird. Was zunächst nach fremdbestimmter Mühsal klingt, scheint hier direkt als „Ehrgeiz“ zu Josefs eigener Orientierung zu werden. Vor diesem Hintergrund sind es nicht nur die unproblematischen Bilanzierungen, sondern es ist insbesondere die Internalisierung des Erfolgsanspruches, die fortan diesen Erfolg als weitestgehend mühelos erscheinen lässt und vermutlich auch die Kosten dieses Erfolges lediglich marginal zu thematisieren erlaubt.

Im Rahmen der Inszenierung steht „Ehrgeiz“, so wird insbesondere an einzelnen Fußball-Passagen deutlich (vgl. J 551ff., 668ff.), für eine Orientierung, die bedeutet, solange nicht zu ruhen, bis man zu den Besten gehört und Insignien des Erfolges präsentieren kann – eine Orientierung, die auch für weite Teile der Schulkarriere leitend scheint (vgl. J 838ff.). Gekoppelt daran ist ein Verständnis, in dem leistungsbezogene Erfolge mit einem Gefühl von Freude und Spaß verknüpft werden. Komplementär dazu werden Misserfolge oder ausbleibende Erfolge beim Fußball schließlich mit dem Einstellen dieser unvermittelt unerfolgreichen Tätigkeit (vgl. J 700ff.) oder in der Schule mit einem Wechsel in weniger anspruchsvolle Kurse, Schulformen, etc. (vgl. 709ff.) beantwortet. Vor diesem Hintergrund verstehe ich „Ehrgeiz“ bzw. die Übernahme und Anerkennung eines gesellschaftlich dominanten und familiär unterstrichenen Leistungsprinzips als wesentliches Charakteristikum dieser Inszenierung, das auch die Inszenierung selbst maßgeblich strukturiert. Der Hinweis auf die Dominanz des Leistungsprinzips für die Inszenierung scheint mir in der Formulierung „Der Motor des Erfolges“ sinnhaft verdichtet.

Der **EFFEKT 3: GEÖFFNETE TÜREN** kann als struktureller und inhaltlicher Effekt verstanden werden, der sich wesentlich am Verhältnis zwischen der Figur des Vaters und der Hauptfigur festmachen lässt, aber auch grundsätzlich am tugendhaft-

34 Korrespondierend hierzu die Fußballszene: „Ähm (..) wo die Besten immer, wenn Mannschaft gegen Mannschaft gespielt haben, war der Beste immer der mit der Nummer zehn. [I: *(lacht leise)*] So und dann wollt‘ ich auch immer die Nummer zehn haben. Und der Freund von mir, der schon in der D-Jugend gespielt hat, hatte die Nummer zehn und mit dem hab‘ ich auch/ einfach so/ ich hatte gar keine Kraft in der Beinen, mal dolle zu schießen, näh. Ich musst‘/ wenn wir aufs große Tor gespielt haben war das so, dass er mir den Ball zurollen musste, [I: Mmh] sodass da schon eine/ eine Art Kraft entsteht, [I: Mmh] den Ball so zu treten, dass er dann doller fliegt als wenn er liegt. [I: Ja] Ähm immer geübt, geübt und irgendwann meinte er: „Ja meld‘ dich doch nochmal an.“ und dann kam ich halt in die erste D-Mannschaft.“ (J 567 - 576)

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

reflexiven Blick auf die Vergangenheit der Hauptfigur, der für die aktuelle Erzählperspektive leitend ist. Das spannungsgeladene und bisweilen problematische Verhältnis der Figur des Vaters zur Hauptfigur Josef überrascht zunächst angesichts des vielfach inszenierten „wir", das ich als Hinweis auf die starke Verbundenheit innerhalb der Kernfamilie interpretiert hatte. Als Besonderheit fällt dabei auf, dass dieses problematische Verhältnis explizit nur dort in Erscheinung tritt, wo es bereits als weitestgehend gelöst oder bearbeitet präsentiert werden kann.

Das Verhältnis zwischen Josef und dem Vater wird ausführlich und wiederkehrend als lange Zeit verschlossenes Verhältnis thematisiert, für das erst der „neue" Josef einen „Schlüssel" (J 1770) gefunden habe. Schon zu einem Zeitpunkt, an dem die Inszenierung in der Chronologie der Ereignisse gerade erst zu Josefs Geburt vorgedrungen ist, wird bereits zu verstehen gegeben, dass Josef den Vater erst nach der schizophrenen Erkrankung „richtig kennen gelernt" habe (J 185). Auf der Basis dieses neuen, post-schizophrenen Verhältnisses zwischen Vater und Sohn wird der Vater in seiner positiven Bedeutung für Josef als „ruhende Zuflucht" (J 182) charakterisiert. Diese Charakterisierung verweist nicht nur darauf, dass der Vater grundsätzlich als „sehr, sehr stiller Mensch" (J 183) präsentiert wird, sondern er wird hier auch als zugewandt und schützend im Kontakt mit Josef entworfen, worin sich vermutlich die neue Qualität ihrer Beziehung qualifiziert findet.

So erweist sich ein Großteil der Darstellungen und Charakterisierungen der Vaterfigur als aus der aktuellen Erzählerperspektive überformt, wodurch der Umstand, dass Josef erst im Zuge der Erkrankung an Schizophrenie zum Vater einen „Zugang finden" (J 187, J 228) konnte, nun in einer wertschätzenden Bezugname auf den Vater seinen Ausdruck findet. Verdeutlichen lässt sich diese Veränderung im Umgang zwischen Vater und Sohn, die eindeutig als qualitative Verbesserung zu verstehen gegeben wird, in folgender kurzen Szene:

„Also jetzt 2003, jetzt vor vier Jahren, war das so: „Wie geht's? Bla bla bla. Kannst du mich da und da hinfahren?" [I: Mmh] oder: „Kannst du mir ´n bisschen Geld geben? Ich wollt' mir das und das kaufen.", [I: Mmh] oder so. Aber nie richtig so einfach hingesetzt [I: Mmh] und geredet. Ich glaub' das liegt auch daran, dass ich mittlerweile auch erwachsen geworden bin. Also würd' ich jetzt sagen, näh. [I: Ja] Und dann redet man nich` mehr (*gedehnt**) über* was in der Schule war, sondern auch mal über/ (.) wenn man lange zusammensitzt/ da ich ja viel rauche und wenn gutes Wetter is`, sitzt man draußen auf´ m Balkon, [I: Mmh] dann rauch' ich halt Kette und dann quatsch' ich halt mit ihm. Da hab' ich viel erfahren auch in letzter Zeit." (J 230–239)

Für die – glücklich überwundene – Vergangenheit wird zunächst ein stark funktional geprägtes Verhältnis gezeigt, in dem die väterliche Fürsorge durch die bittenden Anfragen des Sohnes gewissermaßen auf eine materielle Dienstleistung reduziert wird. Im Kontrast dazu wird das post-schizophrene und -pubertäre Verhältnis als eines gezeigt, das sich wesentlich durch gemeinsame Kommunikation und eine

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

konkrete Beschäftigung miteinander auszeichnet, in der Reziprozität möglich ist – wodurch das Verhältnis deutlicher als ein gleichwertigeres erscheint. Während die Hauptfigur Josef sich im Verhältnis zum Vater damit einerseits als groß oder erwachsen figuriert, zeigt sie sich paradoxer Weise auch deutlicher in ihrer affirmativen Bindung an ihn – also auch kleiner oder abhängiger, auf jeden Fall aber weniger distanziert. Für die Situation vor der Erkrankung entsteht in dieser Szene damit implizit ein Bild der Hauptfigur als in der eigenen Familie teilweise etwas isolierte Figur, wobei diese Isolation im Spannungsverhältnis zum selbstverständlichen familiären „wir" steht, aber sich explizit lediglich angedeutet findet (vgl. J 188, J 1168). Vor dem Hintergrund einer aktuellen Erzählperspektive, deren tugendhaft-reflexiver Blick den jugendkulturellen Ausbruch der Hauptfigur als eine Art Irrweg zu kennzeichnen erlaubt, verstehe ich die neue Zugänglichkeit im Verhältnis zwischen „neuem" Josef und seinem Vater als wesentliches Charakteristikum dieser Inszenierung, das auch die Inszenierung selbst maßgeblich strukturiert. Der Hinweis auf diese neue, emotionale Nähe und Qualität der Vater-Sohn-Bindung scheint mir in der Formulierung „Geöffnete Türen" sinnhaft verdichtet.

Die bisherige Rekonstruktion der gesamten Inszenierung hatte nicht nur die Etappen dieser Inszenierung in ihrer Chronologie gezeigt, sondern auch versucht, die strukturellen und inhaltlichen Besonderheiten dieser Inszenierung auf drei fallspezifische Effekte zuzuspitzen. Vor dem Hintergrund dieser Kenntnis des Gesamtzusammenhang, den die Inszenierung entfaltet, sollen nun konkrete, einzelne Differenz- und Zugehörigkeitserfahrungen als ‚fremder Anderer' im Fall Josef im Zentrum stehen.

Differenz- und Zugehörigkeitserfahrungen in der Migration

Unter einem analytischen Fokus, der nach Differenz- und Zugehörigkeitserfahrungen als ‚natio-ethno-kultureller Anderer' fragt, scheint der Fall Josef zunächst wenig ertragreich. So fällt im Hinblick auf den Fall vor allem auf, dass die Hauptfigur im Rahmen der Inszenierung kaum als ‚natio-ethno-kulturell Anderer' präsentiert wird. Auch lassen sich keine Szenen extrahieren, in denen Fremdzuschreibungen gegenüber der Hauptfigur erfolgen, die als Anrufungen als ‚fremder Anderer' interpretiert werden könnten. Trotzdem lohnt eine Beschäftigung mit dem – im Hinblick auf das Interesse an Anrufungen als ‚fremder Anderer' – eher sperrigen Fall Josef Schmidt, auch weil er geradezu dazu auffordert, die Betrachtungsperspektive auszuweiten, um die Wirksamkeit natio-ethno-kultureller Differenzkonstruktionen in den Blick zu bekommen. Zunächst geht es also darum, die deutsche Migrationsgesellschaft aus der Perspektive des Falles zu betrachten, also das Bild von Deutschland nachzuzeichnen, das der Inszenierung rahmend zugrunde liegt. Anschließend werden einzelne Differenz- und Zugehörigkeitserfahrungen, differenziert nach den spezifischeren Kontexten Schule und Alltag, vorgestellt und diskutiert. Auf der Ba-

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

sis dieser Erfahrungsdarstellungen wird erarbeitet, wie die Hauptfigur Josef im Umgang mit Differenz gezeigt wird und verdichtend zusammengefasst, wie Josefs Subjektposition sich in Bezug auf natio-ethno-kulturell definierte Differenz ausgestaltet findet. Diese Zusammenfassung dient selbst wiederum als Vorbereitung für die anrufungstheoretischen Reflexionen, in denen die Subjektpositionierungsmöglichkeiten und der Umgang mit natio-ethno-kulturellen Differenzkonstruktionen sich für den Fall Josef zusammengefasst finden. Zunächst jedoch ein kurzer Blick auf das Bild von Deutschland, wie es in diesem Fall zugrunde gelegt wird.

Deutschland – die positive Bilanz des Migrationsprojektes

Anders als im Fall Bayram, wo Deutschland als ein *binär codierter Kontext* verstanden wurde, in dem Zugehörigkeiten über die Etiketten „Deutsche" und „Ausländer" klar geregelt erscheinen, steht Deutschland im Fall Josef zunächst schlicht für einen Raum, der wesentlich als territorial-nationalstaatlich definierter Raum verstanden werden kann. Mit dem Wort „Deutschland" ist ein konkreter Ort markiert, man kann *nach* Deutschland oder *aus* Deutschland kommen oder auch *in* Deutschland sein – ohne dass damit offenbar für Josef automatisch Fragen der Zugehörigkeit verknüpft oder gar beantwortet wären. Mit dem Begriff „Deutschland" wird innerhalb der Inszenierung meist auf einen territorialen und wirtschaftlichen Zusammenhang verwiesen, auf einen Nationalstaat, auf ein Land, das als eines „der größten Industrieländer" (J 298) charakterisiert wird. Deshalb sind mit dem Begriff „Deutschland" für die Familie Schmidt ebenso wie für die Hauptfigur Josef konkrete Hoffnungen und Erwartungen verbunden, die in der Migrationsentscheidung der Eltern ihren Ausdruck finden: Für die Migration ist maßgeblich der Wunsch leitend, den Kindern durch ein Leben in Deutschland „[et]was bieten" (J 297) zu können.

Was „Deutschland" heißt, erweist sich in dieser Perspektive als eine Art Angebot, das genutzt und in seiner Vielfalt erkundet werden kann: man bekommt etwas geboten in Deutschland, man kann dieses Angebot nutzen und seine Grenzen erkunden. In der Perspektive der Familie Schmidt hat Deutschland z.B. mehr zu bieten als Russland, insofern erscheint ihnen ein Leben in Deutschland als *gutes Angebot*. Als Angebot verstanden, liegt es an Familie Schmidt, was sie aus diesem Angebot macht und sie verbinden Deutschland mit ihrer Orientierung, etwas „erreichen" (J 436) zu wollen, wofür Deutschland als geeigneter Kontext eingestuft wird. So ist der Begriff „Deutschland" eng mit den Leistungserwartungen der Familie an sich selbst verknüpft, die das Bemühen impliziert, etwas aus dem Angebot Deutschland zu machen, es sinnvoll zu nutzen und einen Weg zu finden, das zu erreichen, was gemäß den eigenen Wünschen und Zielsetzungen in Deutschland erreicht werden soll(te) – worin sich eine Migrationsentscheidung spiegelt, die eben diese Verbesserung der Möglichkeiten insbesondere für die Kinder im Blick hat. Für das Erreichen dieser Wünsche und Ziele sind drei vage Kriterien angegeben, nämlich: integriert sein, sich wohl fühlen und in relativem Wohlstand leben (vgl. 431ff.) –

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

wobei alle drei Kriterien sich kaum trennscharf gegeneinander abgrenzen lassen, sondern eng miteinander verbunden scheinen. Was im Fall Josef „Deutschland" genannt wird, steht also im Rahmen dieser Inszenierung nicht für einen binär kodierten Kontext, sondern vielmehr für einen wirtschaftlichen und territorialen Zusammenhang mit Angeboten, die es für die Familie Schmidt zu ihrem Vorteil zu nutzen gilt. „[M]ittlerweile haben wir das so geschafft" (J 436f.) lautet die positive Migrations-, Integrations- und Zielerreichungsbilanz, die der Erzähler der Familie Schmidt im Hinblick auf diesen konkreten Ort Deutschland ausstellt.

Da im Fall Josef Schmidt also Deutschland eher mit einem offenen Angebot assoziiert wird und weniger als ein entlang natio-ethno-kulturellen Differenzlinien hegemonial strukturierter Raum – wie im Fall Bayram Özdal –, kommt dieser Differenzlinie im Rahmen der Inszenierung eine vergleichsweise nachgeordnete Bedeutung zu. Demgegenüber werden vielmehr jugendkulturelle Differenzierungen hervorgehoben und bemüht, die bspw. auf Fragen von Musikgeschmack, Styling, Trinkgewohnheiten etc. rekurrieren, welche maßgeblich zur Charakterisierung von Personen genutzt werden. Etiketten die als Verweise auf ‚Ethnizität' oder ‚Nationalität' fungieren, werden in diesem Fall eher selten genutzt und oftmals lediglich als *eine* Möglichkeit (neben anderen) zur Einordnung von Personen zu verstehen gegeben – was wiederum eine deutliche Differenz zum Fall Bayram Özdal markiert.

Differenz- und Zugehörigkeitserfahrungen in der Schule

Die hier nachfolgend diskutierten Differenz- und Zugehörigkeitserfahrungen im Fall Josef Schmidt sind also – anders als im Fall Bayram Özdal – keineswegs als Anrufungs- oder gar Diskriminierungserfahrungen als ‚fremder Anderer' zu verstehen. Die gezeigten und interpretierten Erfahrungen sind zwar solche, in denen natio-ethno-kulturelle Unterscheidungen genutzt werden, es fällt aber auf, dass diese sich kaum explizit auf die Hauptfigur Josef oder gar auf deren Selbstverständnis bezogen finden. Deshalb steht für diese Rekonstruktion konkret die Frage im Mittelpunkt, worauf sich die als relevant eingeführten Differenzen im Fall Josef Schmidt konkret beziehen sowie nachfolgend welche Implikationen sich aus der Stellung Josefs zu diesen Differenzen für dessen Positionierung ableiten lassen.

Erster Schultag: „Glück gehabt"

Unmittelbar im Anschluss an die Schilderung der ersten Eindrücke nach der Ankunft in Deutschland, die ich weiter oben als faszinierend interpretiert hatte, wird Josefs Schulbeginn in Deutschland thematisiert. Das Motiv des „Abenteuers", das für die gesamte Ankunftszeit leitend ist (vgl. J 283, J 359), findet sich hier auch auf die Schule übertragen. So heißt es im Interviewtext:

„Kann/ Kann mich ganz, ganz (.) schwer an den ersten Schultag erinnern. Ich weiß nur, dass ich Glück hatte. Ich hatte ´n Nachbarn der heißt (Wladimir*), (.) weiß nicht wie der Name/ [I:

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Mmh] der kommt halt auch aus Russland, konnte auch noch russisch. Das war gut, dass ich dann so ´ne Stütze hatte, näh. [I: Mmh] (..) Aber ich war gar nicht/ ich kann mich nicht dran erinnern, dass ich Schiss hatte oder/ oder angespannt war. [I: Mmh] Das war halt immer noch so ´n Abenteuer [I: Mmh] und grade so im Klaren gewesen, dass das ein anderes Land ist, näh, dass das alles neu ist und irgendwie alles spannend. [I: Mmh] Deshalb hatt‘ ich da noch keine ähm (.) Scheue vor/ vor den Schülern, [I: Mmh] eher/ eher ´n bisschen mit der Orientierung in der Schule. [I: Mmh] Ist ja ganz anders, dass da so ´ne riesen Fläche ist, wo man spielen kann und ähm (.) Räume mit/ mit Tischen einzeln so näh, [I: Ja] dass man in Gruppen zusammen sitzt. [I: Mmh] In Russland war das ja, (.) dass man so ´n/ ja echt so ´ne alte Schulbank [I: Mmh] sozusagen hatte und immer so sitzen musste. [I: Mmh] Schade, das sieht man jetzt nicht. [I: *(lacht)* Merk‘ ich mir.] Und dann musste man sich halt so melden. *(sitzt sehr gerade und hält die Arme an der Tischkante ineinander verschränkt, zum Melden klappt er einen Unterarm in die Höhe)* Ähm, man durfte jetzt nicht so sitzen, [I: Okay] so sitzen *(sitzt zurückgelehnt im Stuhl)*, dann gab es Tadeln. *(lacht)* Also nicht Schlagen oder so, näh, sondern wurde drauf aufmerksam gemacht, [I: Mmh] dass man sich ähm/ dass man die Haltung wahren soll [I: Mmh] so, näh. So/ so sitzen und so melden. [I: Mmh] Man durfte sich auch nicht so melden *(hebt den ganzen Arm in die Luft und wedelt damit)* oder „Ich, ich, ich!“, [I: Mmh] sondern echt nur einfach so *(hochgeklappter Unterarm)*. Ähm und da sitzt du halt total locker [I: Mmh] und kannst zwischendurch ähm auch ´n bisschen quatschen [I: Mmh] mit deinen Mitschülern. Was ich aber erstmal nich` gemacht hab‘, [I: Mmh] nur halt mit (Wladimir*), näh.“ (J 379–403)

Der vage Kontext

Im Kontrast zu vorhergehenden Passagen, in denen szenisch ausgestaltet und detailliert erzählt wird, erweist sich das Erinnern des ersten Schultages als relativ schwierig. Statt einer konkreten Szenerie (wie z.B. bei Bayram, vgl. Unterkap. „Kein Wort Deutsch“: 301) tritt für Josef vielmehr eine deutliche oder eindeutige Gefühlsqualität in den Vordergrund; „Ich weiß nur, dass ich Glück hatte“. Die Annahme „Glück“ gehabt zu haben, markiert aus meiner Sicht zweierlei: Zum einen zeigt sie eine Situation, in der das Erleben des Hauptdarstellers eher von der Auseinandersetzung mit etwas Vorgegebenem geprägt scheint – weil man für einen durch Eigenaktivität hochgradig gestaltbaren Kontext in der Regel nicht davon spricht, Glück gehabt zu haben. Zum anderen deutet „Glück haben“ auch darauf hin, dass alles unter anderen als den gegebenen Bedingungen auch ganz anders hätte sein können, worin auch eine gewisse Dankbarkeit über diese vorgefundenen Bedingungen mitschwingt.

Die Bedingungen

Als wesentliche glückliche Bedingung für Josefs Schulbeginn tritt die Figur des Nachbarn Wladimir hervor, der ebenfalls aus Russland zugewandert ist und mit dem Josef Russisch sprechen kann. Der Begriff „Nachbar“ deutet eine faktische

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

räumliche Nähe zwischen Wladimir und Josef an: Es könnte sein, das Wladimir neben Josef im Klassenraum sitzt oder sie im gleichen Wohnblock oder Viertel leben, vielleicht stiftet aber auch lediglich die ideelle Gemeinsamkeit einer Übersiedlung aus Russland die mit dem Wort „Nachbar" markierte Nähe zwischen beiden Jungen.[35] Diese verräumlichte Beziehung der Nähe zwischen beiden, scheint durch ihre gemeinsame Sprache (Russisch) noch unterstrichen und intensiviert. Als „Nachbar", zu dem Josef offenbar leicht einen Zugang findet, kann Wladimir für Josef die aufregende Annäherung an die neue Schule und Klasse erleichtern; Wladimir erweist sich für Josef als „Stütze". Obwohl der Hauptdarsteller diese Unterstützung eindeutig positiv wertet, erscheint sie eher funktional geprägt und als nettes *surplus*, wenn darauf verwiesen wird, dass Josef grundsätzlich keine Angst oder Kontaktschwierigkeiten gegenüber anderen Schülern an seiner Schule hatte.

Der Übergangszustand

Die Gefühlsqualität dieser Anfangszeit wird sowohl mit Hilfe des Begriffs „Abenteuer" inhaltlich ausgestaltet als auch mit dem mehrfach verwendeten „noch" als begrenzter zeitlicher Abschnitt markiert. In diesem Übergangszustand, im Zustand des „noch", der für die Ankommenszeit in Deutschland reserviert scheint, dominiert das Motiv kindlicher Entdeckungslust. Für den Hauptdarsteller Josef ist zunächst alles, was ihm begegnet, so auch die Schule, „neu" und „spannend". Diese Formulierungen zeichnen das Bild eines Jungen, der mit großen Augen neugierig und interessiert seine neue Schule und ihre Logik entdeckt und auskundschaftet. Es ist eine fast enthusiastische Haltung gegenüber dem „Neuen" in Deutschland, die sich hier inszeniert findet, auch weil es offenbar vergleichsweise „locker" zugeht. Gleichzeitig ist bereits in der Metapher des Abenteuers die zeitliche Endlichkeit dieser Entdeckungsreise, dieses „noch"-Zustandes impliziert: Nur solange die Umgebung noch „neu" und deshalb auch „spannend" ist, solange sich Josef noch nicht vollständig mit ihr vertraut gemacht hat, hält dieser Abenteuer-Entdecker-Status an. Implizit wird hier bereits nahe gelegt, was an anderer Stelle auch direkt expliziert wird: Josef fügt sich schon bald in die neuen Bedingungen ein, er erscheint bereits früh „auf 'nem guten Wege […] halt in ähm Deutschland gut integriert", wie seine Lehrerinnen ihm bescheinigen (J 468f.).

Die zentralen Differenzen

Im Sinne dieses „noch"-Zustandes sind es vor allem formale Dinge, die aus Josefs Perspektive „anders" sind, wie er im Vergleich zwischen Russland und Deutschland

35 Inwieweit Geschlecht, hier verstanden als die Tatsache, dass beide als „Jungen" zu verstehen gegeben werden, eine weitere Nähe begünstigt, bleibt hier sowohl im Erzählen als auch in der Analyse ausgeklammert, obwohl es – unter einer anderen Fragestellung – sicherlich interessant wäre.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

feststellt. Wobei an dieser Erzählperspektive auffällt, dass gerade *nicht* er *anders* ist, sondern Dinge oder Praktiken, die ihm äußerlich bleiben. Explizit wird auf große Freiflächen zum Spielen auf dem Schulgelände verwiesen und auf eine lockere Unterrichtsorganisation sowie implizit auf die Unterrichtssprache Deutsch. Abgesehen vom Erlernen der deutschen Sprache, die Josef allerdings – wie an anderer Stelle verdeutlicht wird (vgl. J 459ff.) – wenig Probleme bereitet, erweisen sich die markierten Unterschiede im Vergleich zur Schulorganisation in Russland für Josef vor allem als persönlicher Zugewinn an Freiheit. Wie die ausführliche Demonstration der Unterschiede z.B. im Hinblick auf Sitzhaltung und Meldeverhalten der Schüler zeigt, werden die Körper der Schüler an Josefs Grundschule in Deutschland weniger stark reglementiert als dies für den russischen Kontext markiert wird.

Wie wird Josef hier im Umgang mit Differenz gezeigt?

- Differenzen erscheinen vor allem als formale Differenzen zweier Kontexte, respektive Nationalstaaten: Die Dinge sind hier anders als dort bzw. sie sind anders organisiert.
- Josef wird charakterisiert als neugierig, nicht ängstlich und kontaktfreudig. Er erfährt Unterstützung und wird als entspannt, aktiv und um Anpassung bemüht gezeigt.
- Der Schulbeginn in Deutschland wird als reibungslos gezeigt, Josef erscheint dabei als durch eine glückliche Fügung Begünstigter.

Das Dinosaurier-Buch: „kreativ" oder „komisch"?

Im Anschluss an kursorische Verweise auf Besonderheiten der Grundschulzeit in Deutschland wird auf Josefs heutige Berufsperspektive angespielt. Was in seiner Berufswahlentscheidung mittlerweile Ausdruck gefunden hat, nämlich dass Josef „auf jeden Fall im kreativen Bereich arbeiten will" (J 471) wird dabei biographisiert, d.h. als biographische Entwicklung zu verstehen gegeben, deren Ausgangspunkt sich bereits in der Grundschulzeit lokalisieren lässt, wie folgende Interview-Passage zeigt:

„Dieses kleine Buch, [I: Mmh] da hab' ich immer Dinosaurier reinge/ was heißt Dinosaurier? (.) Irgendwelche Monster, [I: Mmh] die ich mir selber so ausgedacht hab. Wobei da seh' ich manchmal irgendwie Parallelen zu dem, dass ich halt dann vor vier Jahren schizophren geworden bin, dass vielleicht echt schon/ ich weiß nicht. Könnte sein, dass sich da schon irgendwas entwickelt hat [I: Mmh] in meiner Wahrnehmung und diese Gedankenwelt, dies/ die ja/ is` ja komisch, wenn ein sechs Jähriger irgendwelche Monster malt und/ oder ausgedachte Dinosaurier [I: Ja] mit/ mit/ mit Eigenschaften, was sie so machen können, [I: Mmh] wie viel sie wiegen, [I: Mmh] weil es gab ja ähm/ in der Schule haben wir mal/ äh meine Mitschüler, also die Deutschen sozusagen, ähm diese/dieses Quartett gehabt [I: Mmh] mit den Autos, [I: Mmh] näh, wo man aussuchen kann ähm/ (.) [I: So und so viel PS.] genau, genau und dann

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

dacht‘ ich mir: „Mmh, toll ihr habt Autos, dann mach‘ ich mir Dinosaurier.“ [I: *(lacht)*] und dann hab‘ ich halt/ hab‘ ich halt nich` Kartengröße gemacht, aber halt die Eigenschaften von diesen Dinos, [I: Mmh] halt wie viel die wiegen, was die so machen können [I: Mmh] und wie alt die sind, oder so. [I: *(lacht)*] Halt so ´n Steckbrief von Dinos. Da hat sich so diese kreative Ader irgendwie [I: Mmh] bemerkbar gemacht.“ (J 475–491)

Die Verschiebung

In die Beschreibung des kleinen Buches, in das die Hauptfigur ausgedachte Dinosaurier gemalt und sie mit Eigenschaften ausgestattet hat, bricht eine reflexiv orientierte Argumentation ein. Sie greift auf eine wichtige Verschiebung im Vokabular zurück, die an der Unterscheidung von „Dinosauriern“ und „Monstern“ konkret wird. Sowohl Dinosaurier als auch Monster vereinen das Charakteristikum im Verhältnis zum Menschen groß und (über-)mächtig zu erscheinen. Auch sind beide in gewisser Weise phantastische Wesen, da es keine Möglichkeit gibt, sie in naturalistischen Szenarien direkt zu beobachten, sondern sie können als lebendige Wesen nur in der Vorstellung ‚real‘ werden – sofern sie nicht dank moderner Computergraphik animiert werden. Trotz eines gewissen Überschneidungsbereiches zwischen Dinosauriern und Monstern vollzieht sich aber eine wichtige Verschiebung in der Bewertung der gemalten Wesen in Josefs Buch, wo aus Dinosauriern zwischenzeitlich Monster werden. Als prähistorischen Tieren wird Dinosauriern unabhängig von persönlichen Deutungen oder Wahrnehmungen eine Existenz zugestanden. Auch wenn sie ausgestorben sind, sind sie ein selbstverständlicher Teil der Welt, in der die Menschen heute noch leben, und in diesem Sinne ist ihre Existenz für uns normal und akzeptiert. Demgegenüber sind Monster ausschließlich als Phantasiewesen konzipiert, sie sind ausdrücklich – und das ist das Bedrohliche – irgendwie nicht von dieser Welt, sondern werden als beängstigend oder entartet verstanden.

Die retrospektive (Um-)Deutung

Insofern vollzieht sich im Interviewtext eine retrospektive (Um-)Deutung, wenn aus dem affektiv positiv besetzten Buch mit Dinosauriern relativ unvermittelt ein Buch voller Monster wird und diese Monster vorsichtig und tastend als Vorboten der späteren Erkrankung an Schizophrenie interpretiert werden. Erst vor dem Hintergrund der späteren Schizophrenie von Josef erscheint es nun „komisch“, wenn ein Sechsjähriger Monster bzw. Dinosaurier malt. Das Buch wird somit nicht nur als wichtige Station für eine biographische Entwicklung hin zur Kreativität sondern auch zur Schizophrenie gelesen, auch wenn diese letztere Deutung durch viele sprachliche Markierer der Unsicherheit (z.B. „manchmal“, „irgendwie“, „vielleicht“, „könnte sein“) als eine fragwürdige und eher provisorische biographische Deutung erscheint.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Die Differenz zwischen Haben und Machen

Die Anregung für die „Steckbriefe von Dinos“, die in dem Buch versammelt sind, erhält Josef von seinen Mitschülern. Er adaptiert die Charakteristika des verbreiteten Kinderspiels Auto-Quartett, das wesentlich über den Vergleich unterschiedlich wertvoller Eigenschaften der Autos funktioniert, für das Dinosaurier-Buch. Dabei wird eine implizite und doppelte Distanzierung von oder Differenz zwischen den Mitschülern und Josef offenbar: In dem Kommentar „toll ihr habt Autos, dann mach ich mir Dinosaurier“ wird verdeutlicht, dass die Mitschüler etwas „haben“, etwas besitzen, was Josef (noch) nicht besitzt und sich erst „machen“ oder erarbeiten, in diesem Fall ausdenken und umsetzen, muss. Es klingt auch eine Art Stolz oder Trotz in der Formulierung mit, was darauf verweist, dass Josefs Dinosaurier im Vergleich zu den Auto-Quartetten der Mitschüler eine Kuriosität, etwas Besonderes darstellen. Dinosaurier sind nicht nur imposanter und stärker, sondern auch lebendiger als Autos. Gleichzeitig steht bei Josefs Dinosaurier-Steckbriefen scheinbar weniger die Sozialität des gemeinsamen Spielens im Vordergrund, sondern eher der Aspekt sich etwas Eigenes und Besonderes zu erschaffen, das gerade nicht gleich, aber doch noch vergleichbar zu den Auto-Quartetten der Mitschüler ist. Die Aktivität des Machens, die darauf ausgerichtet ist, etwas Besonderes und Eigenes zu kreieren, kann damit gleichermaßen als Ausdruck einer Abgrenzung wie eines Versuches im Sinne der geltenden Quartett-Standards mitzuspielen und dazuzugehören gelesen werden. Es wird hier das Bild eines eher eigenbrötlerischen Jungens gezeichnet, der aus der Not seines Nicht-Besitzes von Auto-Quartetts eine Tugend macht und kreativ tätig wird.

Unbehagliche Deutsche

Nachgeordnet werden die Mitschüler in dieser Passage als „die Deutschen sozusagen“ charakterisiert. Nicht nur weil – wie bereits erwähnt – die Differenzierung zwischen „Deutschen“ und „Nicht-Deutschen“ in dieser Inszenierung eher ungewöhnlich ist und höchst selten genutzt wird (vgl. lediglich J 663), sondern insbesondere mittels des „sozusagen“ wird hier einem gewissen Unbehagen mit dieser Bezeichnung und Differenzierung Ausdruck verliehen. Dabei wären mindestens zwei Vermutungen zur Erläuterung dieses Unbehagens denkbar: Zum einen könnte dieses Unbehagen auf der Erkenntnis aufruhen, dass die so Bezeichneten keineswegs so „ur-deutsch“ sind, wie dieser Terminus suggeriert. Zum anderen könnte dieses Unbehagen sich aus einem Verständnis speisen, dass Josef sich selbst nicht als so „un-deutsch“ versteht, wie es mit dieser eindeutigen Differenzierung nahe gelegt wird – ich werde später darauf zurückkommen.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Wie wird Josef hier im Umgang mit Differenz gezeigt?

- Differenzen zwischen den Mitschülern und Josef werden im Hinblick auf Besitz vs. kreatives Vermögen am Bsp. des Quartetts markiert. Nachgeordnet sind demgegenüber Differenzen, die herkunftsbezogen bzw. natio-ethno-kulturell formuliert werden. Die Bezeichnung der Mitschüler als „Deutsche" wird eingeschränkt und ist als unbehaglich interpretiert worden.
- Josef wird charakterisiert als eigenbrötlerisch, kreativ und phantasievoll. Er schaut sich die Spiele seiner Mitschüler ab und modifiziert sie aktiv zu etwas Besonderem, Eigenem.
- Josef erscheint in dieser Schulszene als durch sein kreatives Talent Begünstigter, gleichzeitig wird dieses Talent relativiert, indem es mit einer Vorform der Schizophrenie assoziiert wird.

Differenz- und Zugehörigkeitserfahrungen im Alltag

In diesem Abschnitt werden wiederum Differenz- und Zugehörigkeitserfahrungen thematisiert. Hier zeigt sich vor allem, dass im Fall Josef Schmidt der Versuch, Unterschiede zu markieren, oftmals begleitet ist von einer impliziten Einschreibung in ein Kollektiv, wobei diese Einschreibung gerade vor dem Hintergrund gewisser Differenz-Markierung von anderen gelingt. Das Differenzmanagement kann als Praxis der Selbst- und Fremddistinktion verstanden werden. Damit zeigen sich Differenz- und Zugehörigkeitserfahrung auch in diesem Fall als deutlich ineinander verwoben.

Jugendkulturelle Distinktion: „Freunde", „Gangster" und „Metrosexuelle"

Unter dem Stichwort „Fußball" wird in dieser Passage die Frage virulent, mit wem Josef zu diesem Zeitpunkt der frühen Jugend eigentlich befreundet ist bzw. mit wem er generell befreundet sein mag. Im Interviewtext heißt es hierzu:

„Mit Fußball ähm ging´s dann irgendwann mal so los, dass wir dann/ also in der Schule war alles okay, ich hab' Fußball gespielt, hatte viele Freunde. Wobei ich sagen muss, Freunde schon halt die aus Deutschland kommen. So ähm/ (.) also/ also jetzt ist es/ zum Beispiel viele, die ich kenne, die aus Russland kommen, sind ja echt/ ich sa/ ich sag' mal echt so Gangst/ also nicht Gangster, aber echt so die Coolen, [I: Mmh] die ähm toll finden sich zu prügeln, [I: Mmh] die toll finden sich (.) so viel Wodka reinzuknallen, dass sie keine Kontrolle über sich haben und dann rumpöbeln und die, die über Frauen total/ dass sie frauenfeindlich sind, indem sie Äußerungen sagen wie: „Fotze", oder so was, näh. [I: Mmh] Ich will nix mit denen zu tun haben. [I: Mmh] Und ähm/ oder Leute die so (..) metrosex/ also, [I: Mmh] dass sie sich ihre Augenbrauen zupfen oder sich die Beine rasieren, die Brust, die Achselhaare und enge Jeans mit/ mit/ na ja egal, auf jeden Fall diese Leute. [I: *(lacht)*] Das sind halt viele, näh, [I:

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Ja] so die ich noch von früher noch kenne, die so geworden sind. [I: Mmh] Ich will damit nichts zu tun haben." (J 599–612)

Die Grundausstattung

Das Thema Fußball fungiert in den kurzen einführenden Sätzen dieser Passage als eine Art Anstoß, der es erlaubt, nicht nur auf die Einbindung von Josef in ein „wir" zu verweisen, sondern auch eine bestimmte Ära, den Lebensabschnitt der frühen Jugend zu umreißen. Die Eröffnung „in der Schule war alles okay, ich hab Fußball gespielt und hatte viele Freunde" charakterisiert überblicksartig diese frühe Jugendphase als völlig harmonisch und unproblematisch: Josefs schulische Leistungen[36] sind unbedenklich, er ist sportlich aktiv und bei Gleichaltrigen beliebt. Dieser Überblick präsentiert dabei gewissermaßen die vollendete Grundausstattung für eine zufriedene und erfüllte (männliche?) Jugendzeit gemäß verbreiten Maßstäben einer deutschen Mittelschicht.

Die betonte Einbindung

Josef erscheint in diesem kurz umrissenen Szenario als sozial sehr aktiv, er wird als eingebunden in ein umfangreiches und enges soziales Netzwerk gezeigt, dessen Qualität sich offenbar auch an dessen quantitativem Umfang bemisst. Wie um die Qualität dieser Einbindung näher zu bestimmen, werden die „viele[n] Freunde" zusätzlich als solche, „die aus Deutschland kommen" charakterisiert, als gelte das Siegel „made in Germany" auch für Freundschaften als Gütesiegel.

Das Herausgewachsen-Sein

Es ist aber vor allem die nachfolgende dezidierte Abgrenzung gegenüber Menschen, die Josef „noch von früher kenn[t]", die den Freunden dieser Zeit letztendlich einen explizit positiven Status verleiht und sie in ihrer Normalität implizit ausgestaltet. Dabei wird eine zeitliche Entwicklung angedeutet, in der Josef aus den Bekanntschaften von früher herausgewachsen und in die aktuellen Freundschaften („schon halt") hineingewachsen ist, die aufgrund der massiven Abgrenzung gegenüber den alten Bekannten implizit auch als eine Art Statusverbesserung für ihn erscheint.

Die zentrale Differenz

Der Bezug auf ‚Ethnizität' und/oder ‚Nationalität' sowohl für die „Freunde" als auch für die „Gangster" markiert dabei nur eine von zwei Differenzlinien, die Josef und seine Freunde (aus Deutschland) von den Bekannten „von früher" unterschei-

36 Die Gleichsetzung von „Schule" mit „schulischen Leistungen" erfolgt hier vor dem Hintergrund, dass innerhalb der Inszenierung regelhaft ähnliche Formulierungen durch die Angabe von Benotungen konkretisiert werden.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

det. So werden zudem die Differenzlinien sexuelle Orientierung und Männlichkeit zur weiteren Abgrenzung gegenüber „Metrosexuellen" herangezogen. Indem zum einen die aus Russland kommenden „Gangster" aufgrund ihres unkontrollierten, sexistischen und gewalttätigen Verhaltens distanziert werden, während zum anderen die „Metrosexuellen" aufgrund ihrer Styling-Gewohnheiten in die Nähe ‚des Weiblichen' gerückt und gleichermaßen distanziert werden, erscheinen Josef und seine Freunde (aus Deutschland) als weitestgehend normal.

Größtmögliche Distanzierung

Über den mehrfachen Hinweis „mit denen will ich nichts zu tun haben" wird die maximale Distanzierung Josefs gegenüber den früheren Bekannten weiter unterstrichen. Dadurch gelingt es gewissermaßen *ex negativo* Josef (und seine Freunde aus Deutschland, ebenso wie die Interviewerin) implizit in einer sozial akzeptierten Normalität zu positionieren, was Verhalten, Männlichkeitskonzept und Styling betrifft. Josef wird hier implizit als vernünftig, respektvoll, kontrolliert, heterosexuell orientiert und eher klassisch männlich gestylt entworfen. Eine *ex negativo* Beschreibung kann somit als sprachliche Figur verstanden werden, die mittels Abgrenzung gegenüber anderen die eigene Position auszugestalten erlaubt, ohne diese selbst explizit machen zu müssen. Auch wenn im Anschluss an diese Passage der maximalen Distanzierung auch einzelnen Gruppenmitgliedern der „Metrosexuellen" zugestanden wird, „was auch im Kopf [zu] haben" (J 613) und die Distanzierung bezogen auf den Einzelfall relativiert wird, wird damit jedoch die Abwertung der meisten „Meterosexuellen" als dumm untermauert. Gerade über den Hinweis, dass eine große Anzahl früherer Bekannter von Josef sich den beiden hier abgewerteten und distanzierten Gruppen zuordnen ließen, wird Josefs Vorliebe für seine (vernünftigen) Freunde (aus Deutschland) als Sonderweg hervorgehoben und damit auch als Besonderheit präsentiert.

Wie wird Josef hier im Umgang mit Differenz gezeigt?

- Herkunftsbezogene Differenzen werden mit bestimmten, negativ konnotierten Verhaltensweisen zusammengebracht. Differenzen der sexuellen Orientierung oder der Selbstdefinition werden auf das Styling bezogen. Jede dieser, durch die eine oder andere Differenz charakterisierten, Gruppen erscheint dabei aber aus Josefs Perspektive als abstoßend, wobei die deutlichste Distanzierung gegenüber gewalttätigen oder gewaltbereiten Jugendlichen erfolgt.
- Josef wird dabei als integriert in einen Kreis von Freunden gezeigt, „die aus Deutschland kommen". Er erscheint als souverän und als kritisch gegenüber sozial unangepassten Verhaltensweisen. Er wird als in mittelschichtsbezogenen Werten beheimatet, als sozial distinguiert und wohlerzogen gezeigt.
- Josef erscheint in dieser Szene als jemand, der auf den „richtigen Umgang" bedacht ist.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Distanz gegenüber Autoritäten: „fremd fühlen“

Im Rahmen des vom Interviewten selbst eingeleiteten „Schlusswort[es]“ (J 1796), das sich noch einmal explizit auf „das Thema Migration und Integration“ (1797)[37] beziehen soll, wird erstmalig innerhalb der Inszenierung auf ein Fremdheitsgefühl von Josef im deutschen Kontext verwiesen. Hier heißt es:

„Wobei es ist immer noch dieses Gefühl, dass ich mich/ mir nich/ hab‘ mich schon integriert in die [I: Mmh] Gesellschaft. (.) Aber es ist immer noch so, dass ich mich fremd fühle, Leute anzusprechen. Also (.) speziell jetzt sowas wie: „Wissen Sie wie spät es ist?“, wenn man durch die Fußgängerzone geht oder/ oder überhaupt irgendwas ähm (.) zum Beispiel (.) sich im Bahnhof nach ´ner Karte erkundigen. [I: Mmh] Das ist so Leute die aus Deut/ also in Deutschland wohnen, das ist halt normal für sie. [I: Mmh] Bei mir ist immer noch so ´ne kleine Hemmschwelle auch da. Ich glaub‘ durch die Erziehung oder dadurch, dass ähm ich als Kind/ wie kann man/ das ist jetzt grad‘ ein bisschen verwirrend. [I: Ich komm noch mit.] Ja? [I: Mmh] Dass da trotzdem immer noch (.) so ´n Teil in meinem Verhalten/ auch viel aus Russland noch da ist. [I: Mmh] Diese Erziehung, näh. Ähm und da fühl‘ ich mich manchmal, wenn ich mal st/ im Bahnhof jetzt frage wie teuer ´ne Karte von da nach da ist/ obwohl es gibt ja die Automaten. Aber wenn ich jetzt [I: Mmh] so ´ne Art (…?) ist die Autorität halt der Schaffner [I: Ja] oder der die/ wie nennt man das? [I: Fahrkartenverkäufer] Ja zum Beispiel. So ´ne Art Autorität und da ist immer so ´n ganz großer Abstand auch da. [I: Mmh] Und das ist halt glaub‘ ich auch diese Erziehung, die ich hab‘. Viele Leute in meinem Freundeskreis sind so total offen so, [I: Mmh] weil die ja hier geboren wurden, [I: Mmh] hier aufgewachsen sind. Bei mir ist das immer so ´n kleiner Knicks. [I: Mmh] Dann fällt alles halt auf diese Erziehung zurück, dieses disziplinierte.“ (J 1800–1819)

Das unbestimmte Gefühl

Trotzdem zu Beginn dieser Passage die positive Integrationsbilanz Josefs noch einmal ratifiziert und bestätigt wird, erhält diese nun auch erstmals eine kleine Einschränkung („aber“). Diese Einschränkung ist an ein diffuses, unbestimmtes Gefühl gekoppelt, das in der etwas ungewöhnlichen Formulierung „[s]ich fremd fühlen, Leute anzusprechen“ seinen Ausdruck findet. Die Charakterisierung dieses Gefühls

37 An dieser Stelle lässt sich explizit am Text belegen, dass die Vorinformationen zum Interview, in denen ich angegeben hatte, mich für „junge Männer mit Migrationshintergrund“ und deren „Lebensgeschichten“ zu interessieren, diesem Interviewten durchaus bewusst sind und seine Erzählung durchaus orientieren. Im Fall Josef werden diese Informationen offenbar so verstanden und interpretiert, dass es der Interviewenden um die persönliche „Migration und Integration“ gehe. An meinen Interpretationen zum Fall Josef war bereits deutlich geworden, dass die gesamte Inszenierung als eine positive Antwort hinsichtlich Josefs persönlicher Integrationsbilanz zu verstehen ist und insofern direkt auf das – so interpretierte – Interesse der Interviewerin an der persönlichen „Migration und Integration“ antwortet.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

als „sich fremd fühlen“ verschiebt nun die Fremdheit erstmals explizit zu Josef hin, eine Beschreibung, die für die Inszenierung insgesamt neu ist: Bislang erschienen vornehmlich diejenigen, gegenüber denen Josef abgegrenzt wurde, als anders oder irgendwie fremd. Die in der Passage angeführten Beispiele für dieses Fremdheitsgefühl legen nun nahe, dass Josef sich unwohl fühlt, weil oder wenn er ihm fremde Personen – insbesondere wenn es sich um „Autoritäten“ handelt – ansprechen muss. Der Zustand „sich fremd [zu] fühlen“ wird dabei lediglich implizit als Gefühl des Unwohl-Seins gekennzeichnet. Allerdings hebt diese Formulierung relativ stark eine Differenz, einen Abstand oder eine Distanz zu den angesprochenen Personen hervor, ohne diese andere Person selbst explizit als „fremd“ zu charakterisieren. „[S]ich fremd fühlen, Leute anzusprechen“ bedeutet für die Hauptfigur Josef vermutlich vor allem, diesen Abstand zu spüren und ihn wahrzunehmen – und das ist eher ungewöhnlich innerhalb dieser Inszenierung – als ein Defizit in Josefs Vermögen auf unbekannte Menschen zuzugehen.

Der anhaltende Zustand

Dieses Fremdheitsgefühl irritiert die wiederholt hervorgehobene erfolgreiche Integrationsbilanz, die sich maßgeblich als Überwindung eines Übergangszustandes gezeigt hatte. Während es der Hauptfigur gelingt, sich in nahezu allen Lebensbereichen den eigenen Zielen anzunähern, hält das unbestimmte Gefühl „[s]ich fremd“ zu fühlen gerade an, es erweist sich als zäh, es besteht „immer noch“. Dieses anhaltende Gefühl lässt sich bislang offenbar nicht auflösen, abbauen oder überwinden, es besteht zur Unzufriedenheit des Erzählers fort und steht Josef ein Stück weit im Weg.

Die zentrale Differenz

Josefs Fremdheitsgefühl wird als das Gefühl eines großen Abstandes gegenüber unbekannten Personen, insbesondere „Autoritäten“ konkretisiert. Das Gegenbild zu diesem Gefühl ist eine Normalität, die Menschen, die in Deutschland wohnen, zugeschrieben wird, „weil [sie] hier geboren“ sind. Korrespondierend zum Unbehagen in der vorhergehenden Interviewpassage wird auch hier eine Eindeutigkeit suggerierende Etikettierung wie „die Deutschen“ vollständig umgangen und durch ein Kontinuum ersetzt, das die Anwesenheitsdauer in Deutschland zum zentralen Kriterium erhebt (Geburt, Aufwachsen, Wohnen). Für Menschen mit einer längstmöglichen Anwesenheitsdauer wird es als normal betrachtet, in der Öffentlichkeit unbekannte Personen anzusprechen, sie werden als „total offen“ charakterisiert, während Josef demgegenüber als abweichend und insofern weniger normal hinsichtlich seiner Offenheit erscheint. Zumindest implizit wird damit auch sichtbar gemacht, dass es einen Unterschied machen könnte, ob Josef oder einer seiner in Deutschland geborenen Freunde einen Fremden auf der Straße nach der Uhrzeit fragt. Als Erklärung für diesen Unterschied zwischen Josef und seinen Freunden und damit auch

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

für das Fremdheitsgefühl wird darauf verwiesen, dass Josef „immer noch“ Verhaltensweisen nutze, die mit Russland assoziiert werden. Was gemäß dieser Darstellung also Abstand und Fremdheitsgefühle erzeugt und Josef von „total offen[en]“ Leuten unterscheidet, die sich länger in Deutschland aufhalten, wird auf eine klare Formel gebracht: „diese Erziehung […] dieses disziplinierte“.

Schadensbegrenzung

Der Unterschied im Verhalten, der Josef eine weniger große Offenheit attestiert, wird also auf einen Unterschied in der Erziehung zurückgeführt. Dieser Unterschied bringt, so vermutet der Erzähler, auch einen Unterschied im Gefühl mit sich, einen Unterschied also, der Josef abweichen lässt im Verhältnis zu dem, was für Menschen ‚normal‘ ist, die in Deutschland aufgewachsen sind. Allerdings wird dieser Unterschied gleichzeitig deutlich in seinem Ausmaß begrenzt: Für Josef erweist sich das Fremdheitsgefühl als „so ‘ne kleine Hemmschwelle“ bei dem Vorhaben unbekannte Personen in der Öffentlichkeit anzusprechen. Im Verhältnis zur „total[en]“ Offenheit der in Deutschland Geborenen wird für Josef „so ‘n kleiner Knicks“ konstatiert. In beiden Formulierungen wird die Abweichung Josefs zwar als empfundene Einschränkung sichtbar gemacht, die das Wohlbefinden Josefs durchaus tangiert. Allerdings wird diese Einschränkung als eher geringfügig und deshalb auch als weitestgehend unproblematisch zu verstehen gegeben. Wenn überhaupt, dann markiert der „kleine Knicks“ nur einen kleine Behinderung im Alltag, eine minimale Abweichung von dem, was für Andere selbstverständlich und einfach ist.

Wie wird Josef hier im Umgang mit Differenz gezeigt?

- Differenzen werden im Verhältnis zu einer (‚deutschen‘) Normalität bestimmt. Das Teilhaben an dieser Normalität wird mit einer längstmöglichen Aufenthaltsdauer (also Geburt) in Deutschland verknüpft. Implizit wird wieder die Nähe zu den (‚deutschen‘) Freunden thematisch, wenn auch durch den Vergleich mit ihnen, der eine kleine Einschränkung Josefs offenbahrt.
- Josef wird hier gezeigt als fremd, als schüchtern und selbstkritisch. Er vergleicht sich mit in Deutschland Geborenen, ist vielleicht etwas neidisch, jedenfalls eher unsicher und wird in dieser Passage als weniger souverän charakterisiert.
- Josef zeigt sich hier als durch eine disziplinierende Erziehung eingeschränkt.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Zwischenergebnis 1: Positionierung als kreativer „Abgewrackter"

Wie wird Josefs Subjektposition (mit Bezug auf natio-ethno-kulturelle Differenzen) ausgestaltet?

Zunächst fällt in der Zusammenschau der diskutierten Differenz- und Zugehörigkeitserfahrungen abermals auf, dass sich keine Szenen dargestellt finden, in denen die Hauptfigur Josef von seinen Interaktionspartnern als ‚natio-ethno-kulturell Anderer' kategorisiert oder angerufen wird.[38] Josef besitzt nicht nur juristisch die deutsche Staatsangehörigkeit, sondern auch praktisch und informell wird seine Geburt außerhalb Deutschlands nicht zum Distinktionsmerkmal für andere bzw. von anderen als solches genutzt. Alle hier eingehender betrachteten Differenz- und Zugehörigkeitserfahrungen zeichnen sich – wie die gesamte Inszenierung – gerade durch die Abwesenheit von Anrufungen aus, die Josef als ‚fremden Anderen' direkt positionieren würden, anders als Bayram erscheint Josef mit zunehmender Sprachbeherrschung im Deutschen für seine Umgebung zunehmend kaum noch als ‚fremder Anderer' erkennbar. Für den Fall Josef lässt sich insofern zusammenfassend konstatieren, dass die Hauptfigur Josef im Rahmen der betrachteten Differenz- und Zugehörigkeitserfahrungen gerade nicht direkt von Anderen auf (s)ein mögliches ‚Anders-Sein' verwiesen wird. Vielmehr werden andersherum mehrheitlich Gegebenheiten dargestellt, in denen Menschen oder Dinge aus Josefs Perspektive als ‚anders' und different charakterisiert werden, die Abgrenzungsaktivität geht – wenn überhaupt – also eher von Josef aus als dass er selbst ihr Gegenstand wäre.

Betrachtet man vor dem Hintergrund der nicht vorhandenen Anrufungen nun die Ausgestaltung der Subjektposition Josefs in den diskutierten Differenz- und Zugehörigkeitserfahrungen, so deutet sich eine aktiv gestaltete biographische Veränderung in Josefs Positionierung an, die maßgeblich bewirkt, dass Josef als ‚natio-ethno-kulturell Anderer' zunehmend unsichtbar wird: So war es für die Zeit des Übergangszustandes, im „noch" des „Abenteuers" Migration, für Josef durchaus funktional, sich buchstäblich in die Nähe von Wladimir, dem „Nachbarn", der auch „aus Russland kommt", zu begeben – wie Szene 1 verdeutlicht hatte. Diese Positionierung in der Nähe zu Wladimir wird als praktisch und emotional unterstützend für Josef dargestellt. Doch bereits für diese Zeit des Übergangszustandes wird nahe gelegt, diese nachbarschaftliche Nähe nicht als Rückzugsraum zu verstehen, sondern vielmehr als funktionale und sichere Basis, die keineswegs einen Ausdruck von

38 Wenn man sich den Fall Bayram Özdal im Kontrast dazu vergegenwärtigt, der von Interaktionspartner regelmäßig als ‚natio-ethno-kulturell Anderer' anrufen wurde, tritt diese Tatsache als bedeutsamer Unterschied zwischen beiden Fällen unmittelbar hervor. Dieser Unterschied verweist dabei auch auf ihre unterschiedlichen Ausgangsbedingungen hinsichtlich des formalen Zugehörigkeitsstatus und des informell relevanten Sichtbarkeitsstatus zurück.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

„Scheue“ gegenüber den anderen (‚deutschen‘) Mitschülern darstellt. Josefs Position in Nähe zu Wladimir impliziert auch Offenheit gegenüber anderen (‚deutschen‘) Mitschülern, es ist kein exklusives Nähe-Verhältnis, sondern vielmehr ein vorsichtiges Entdecken des neuen Terrains von einem unterstützenden Bezugspunkt aus. Dass dieser Offenheit Josefs nicht unbedingt eine ähnliche Offenheit auf Seiten aller seiner Mitschülerinnen und Mitschüler korrespondiert, findet sich lediglich implizit angedeutet in der Szene, in der Josef sich selbst erschafft, was die anderen bereits besitzen: ein Quartett – wie Szene 2 verdeutlicht.

Trotzdem scheint sich die Bewegung hin zu denen, die „in Deutschland geboren“ sind oder „aus Deutschland kommen“, biographisch zu verstetigen, wenn Josef später als aus dem Kreis seiner früheren (‚russischen‘) „Bekannten“ herausgewachsen gezeigt wird – wie in Szene 3 verdeutlicht. Wenn die Hauptfigur Josef in seiner Jugendzeit als nahezu selbstverständlich eingebunden in einen Kreis von Freunden präsentiert wird, dann schwingt auch ein gewisser Triumph in dieser Darstellung mit. Dieser ist vermutlich nicht allein darauf zurückzuführen, dass Josef in seiner Jugend „viele“ Freunde sein Eigen nennen kann. Auch scheinen die (‚deutschen‘) Freunde gewissermaßen als Statussymbole der eigenen Integration interpretiert und präsentiert zu werden. Wenn die Hauptfigur Josef so im Rahmen der Inszenierung in die Nähe der (‚deutschen‘) Freunde, bei maximaler Distanzierung von (‚russischen‘) „Gangstern“ oder „Metrosexuellen“, gestellt wird, so unterstreicht und bestätigt dies vor allem seine alltagspraktische Unsichtbarkeit als Migrationsanderer, seine erfolgreiche Integration im Sinne dieses Unsichtbar-Werdens oder andersherum seine deutliche Normalitätsposition(ierung) im Spektrum (‚deutscher‘) Jugendkulturen.

Diese gewissermaßen ex negativo, also über Abgrenzung vollzogene Positionierung in weitestgehender Normalität wird allerdings um zwei Besonderungsaspekte erweitert. Zum einen ist es die disziplinierte Erziehung (aus Russland), die Josef einen „total offenen“ Umgang mit unbekannten Menschen und insbesondere mit Autoritäten erschwert und als kleine Einschränkung seiner Normalität im deutschen Kontext markiert werden kann – wie anhand von Szene 4 erkennbar. Die Hauptfigur Josef wird hier im Vergleich zu Freunden, die „in Deutschland geboren“ sind als schüchterner oder distanzierter gegenüber Autoritäten gezeigt. Zum anderen wird seine Normalität im deutschen Kontext um den Hinweis auf sein Talent oder Vermögen kreativ zu denken und zu gestalten erweitert – wie Szene 2 zeigt. Diese Kreativität Josefs bereichert die Positionierung in der Normalität um einen positiv konnotierten Besonderungsaspekt, der allerdings auch vom Schatten der negativ konnotierten Besonderung als schizophren Erkrankter begleitet wird. Sowohl der Umstand der schizophrenen Erkrankung als auch die kreative Begabung Josefs in Kombination mit seiner Zugehörigkeit zur „alternativen“ Szene finden vermutlich in seiner Positionierung als kreativer „Abgewrackter“ (J 617) ihren Widerhall. In

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

dieser Positionierung werden die aktuellen Bezüge zur Lebenswelt deutlich über das Faktum seines Geburtsortes (in Russland) gestellt.

Es gelingt also im Rahmen der Inszenierung die Hauptfigur Josef gewissermaßen trotz des Faktums Geburtsort aber in Korrespondenz mit den Bedingungen von formal-juristischem und informell zugestandenen Zugehörigkeitsstatus als weitestgehend eingebunden in eine (‚deutsche') Normalität mit minimaler Einschränkung durch ein persönliches Fremdheitsgefühl zu zeigen. Gleichzeitig wird in dieser Positionierung auch seine Einzigartigkeit mit Hilfe der Verweise auf seine Kreativität und die Erkrankung an Schizophrenie unterstrichen. In der Selbstbeschreibung als „Abgewrackter", die vor allem als jugendkulturelle Positionierung zu verstehen ist, klingt der Schatten der Schizophrenie über den ironischen Verweis auf das (psychische) „Wrack" noch an, als das Josef in seiner Erkrankungszeit ebenfalls beschrieben wird (vgl. J 1730f.). Gleichzeitig – und das ist entscheidender – ermöglicht diese Selbstbeschreibung Josefs Positionierung in einer „coolen" und „alternativen" Jugendkultur (vgl. J 1035, auch J 730, J 831). „Abgewrackt" ist eine vergleichsweise lässige Positionierung, die sich bspw. auch gegenüber einer Normalität von (‚deutschen') „Spießern" (vgl. J 583ff.) dezidiert abgrenzt und es der Hauptfigur erlaubt, für sich – bei gleichzeitiger Nähe zu anderen (‚deutschen') „Alternativen" – einen spezifischen Ort auszuweisen, einen Ort, der auch mit seinem beruflichen Interesse am kreativen Bereich harmoniert. Vor diesem Hintergrund erscheint mir Josefs Positionierung sinnvoll verdichtet in der Formulierung, er sei ein kreativer „Abgewrackter", womit dem Umstand, dass Josef „aus Russland kommt" keine Relevanz mehr für die aktuelle Selbstpositionierung zugeschrieben wird.

Anrufungstheoretische Reflexion

Unter einer anrufungstheoretischen Perspektive stellt sich nun die Frage, inwieweit die bisher diskutierten Differenz- und Zugehörigkeitserfahrungen als Momente einer Einschreibung der Hauptfigur Josef in eine bestehende natio-ethno-kulturelle Differenzordnung zu verstehen sind. Für den Fall Josef Schmidt lässt sich in Ermangelung von inszenierten Anrufungen eine solche Einschreibung dabei nicht anhand eines Zusammenspiels von Anrufungen und Identifizierungen rekonstruieren. Gerade vor dem Hintergrund der bisherigen Erkenntnisse, die zeigten, dass Josef als Jugendlicher und junger Erwachsener als ohne Rekurs auf seine „Herkunft" oder ähnliches positioniert gezeigt wird, stellen sich mindestens drei anrufungstheoretische Fragen, denen die nächsten Unterkapitel nachgehen: Ob und wenn ja welche Bedeutung erlangen natio-ethno-kulturelle Identifizierungen in dieser Inszenierung überhaupt (1.) sowie welche Effekte kann eine uneindeutige natio-ethno-kulturelle Identifizierung haben (2.)? Vor allem erweist es sich angesichts einer uneindeutigen natio-ethno-kulturellen Identifizierung im Fall Josef abschließend als spannend, zu

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

fragen, inwieweit sich diese zu den fehlenden Anrufungen ins Verhältnis setzen lässt (3.).

Lesbare Identifizierung

Wie bereits in der zusammenfassenden Analyse zu Josefs Positionierung als kreativer „Abgewrackter" deutlich geworden ist, fehlt es nicht an Selbstbeschreibungen für die Figur Josef im Rahmen der Inszenierung, allerdings durchaus an expliziten Identifizierungen mit Bezug auf natio-ethno-kulturelle Differenz. Dies erweist sich vor dem Hintergrund der bisherigen Analyse jedoch keineswegs als überraschend. So zeigte diese Analyse gerade Josefs Positionierung innerhalb einer individuell ausgestalteten und „coolen" jugendkulturell bestimmten Normalität, die offenbar dem „Deutschen" näher als dem „Russischen" steht, allerdings selbst ohne explizite natio-ethno-kulturelle Einordnung auskommt. Trotzdem findet sich gegen Ende des Interviews – wiederum im Rahmen des selbst initiierten „Schlusswort[es]", das sich noch einmal explizit auf „dieses Thema mit (.) Migration und Integration" beziehen soll (vgl. J 1812ff.) – dann doch noch der Versuch, eine natio-ethno-kulturelle Identifizierung zu platzieren.[39] Diese Identifizierung bricht allerdings nicht nur mit bestehenden *Konventionen der Eindeutigkeit* für natio-ethno-kulturelle Identifizierungen[40], sondern gelangt eher über das bekannte Muster einer *ex negativo* Bestimmung zu ihrer Aussage. So heißt es:

39 Angesichts dieser Platzierung im „Schlusswort" steht die Passage aber – stärker als vorhergehende – im Verdacht, eine sozial erwünschte Antwort hinsichtlich des „Themas Migration und Integration" geben zu wollen. Dieser Verdacht lässt sich auch angesichts von Begriffsverwendungen wie „Heimat" oder „Kulturen" stützen, die bislang innerhalb der Inszenierung wenig Bedeutung erhalten hatten. Die Platzierung und die Begriffsverwendungen deuten also darauf hin, dass hier ein expliziter Beitrag zum „Thema Migration und Integration" geleistet werden soll, der wohl darauf zielt, das vermutete Interesse der Interviewerin an diesem Thema zu befriedigen. Angesichts der interessanten Aspekte dieser Antwort habe ich mich aber entschlossen, sie mit in die Interpretation einzubeziehen, weil ihr gerade als gewissermaßen strategische Antwort eine Bedeutung für die Gesamtinterpretation zukommt.

40 In seiner empirischen Studie zu bikulturellen Selbstverständnissen von bildungserfolgreichen männlichen Immigrantenjugendlichen verweist Tarek Badawia (2002) gerade darauf, dass viele Jugendliche mit ihren bikulturelle Identitätstransformationen eine Antwort auf diese Konvention der Eindeutigkeit geben, die diese Konvention selbst befragt. So heißt es: „Der dritte Stuhl ist auch eine Form der individuell formatierten Bikulturalität, die einen sehr hohen Modernitätsanspruch sowohl an das betroffene Selbst sowie an die soziale Umwelt bzw. das soziale System erhebt … Während die Immigrantenjugend auf der soziokulturellen Ebene mit der ihr vorenthaltenen Bikulturalität konfrontiert wird, werden individuelle Integrationsleistungen ganz konkret im Sinne der Herstellung von

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

„Ich weiß also nicht genau, wo meine Heimat ist, aber fühl mich eher schon da ich/ da man ja/ da ich jetzt mehr als mein halbes Leben lang hier [I: Ja] lebe, schon eher als/ ich würd aber nicht sagen, dass ich deutsch/ also ich hab‘ die deutsche Staatsangehörigkeit, [I: Mmh] würde aber nicht sagen, dass ich Deutscher bin. [I: Mmh] Ich würd‘ auch nicht sagen, dass/ (..) ich glaub‘ das behaupten viele, die hier wohnen. Ich find‘ ähm Deutschland oder auch andere Länder/ äh also auch Deutschland jetzt, weil es jetzt darum geht. Ähm hier sind so viele Kulturen, deshalb ähm würd‘ ich sagen, (..) ist Deutschland nicht mehr richtig Deutschland sondern auch schon ähm (..) so ´n Kuchen. [I: (*lacht*)] Ein Kuchen mit verschiedenen Sorten. Jedes Viertel, [I: Mmh] jedes Achtel, ist halt ´ne andere Farbe oder anderer Geschmack, aber trotzdem ist es noch Eins. [I: Mmh] Und so seh‘ ich eigentlich Deutschland. [I: Mmh] Dass ich mich/ (..) also ich fühl mich wie gesagt nicht deutsch, sondern eher in diesem Kuchen halt. [I: Ein Teil vom Kuchen.] Ein Teil vom Kuchen. [I: Mmh] Joa. (*lacht*)“ (J 1837–1850)

In dieser Passage wird die Frage der ungewissen Beheimatung von Josef und diese Frage beschwört dann wiederum die nachfolgende natio-ethno-kulturelle Positionsbestimmung herauf.[41] Diese Positionsbestimmung ergibt sich im Rahmen einer sprachlichen Suchbewegung. So fällt für den ersten Teil des Zitats vor allem auf, dass eine vorsichtig anvisierte Identifizierung („fühl mich schon eher als“) zugunsten einer expliziten Nicht-Identifizierung zurücktritt („[ich] würde aber nicht sagen, dass ich Deutscher bin“). Die Rede performiert dabei, was im Sprechen letztlich auch konstatiert wird: Es ist für die Figur Josef offenbar nicht möglich, sich einfach so, ganz selbstverständlich und ohne jedes Zögern als „Deutschen“ zu identifizieren.

Eine Identifizierung als „Deutscher“ stellt – so wird quasi argumentativ nahe gelegt – für Josef folglich keinen Automatismus dar, der sich direkt aus seiner formellen Mitgliedschaft als deutscher Staatsbürger ableiten ließe.[42] Für eine solche

bikultureller Kompatibilität für mehr als ein Kultursystem erbracht. Auf beiden Ebenen finden Transformations- sowie Kreationsprozesse statt“ (Badawia 2002: 315).

41 Im Zusammenhang mit Migrationsphänomenen wird der Topos „Heimat“ viel genutzt und zitiert. Er verweist in der Regel auf die Annahme, dass Personen emotional eindeutig verortet oder identifikatorisch verwurzelt sind, nämlich in ihrer „Heimat“. Dieser Topos suggeriert dabei auch, dass der Ort „Heimat“ für die Person mit einem Gefühl der Geborgenheit und (selbstverständlichen) Zugehörigkeit verbunden ist. Als Topos setzt „Heimat“ deshalb gewissermaßen ein eindeutiges Zugehörigkeitsgefühl von Personen voraus – so erscheint für die meisten deutschsprachigen Leserinnen und Leser die Vorstellung vom „Zwei-Heimischen“ eher irritierend (vgl. Spohn et al. 2006).

42 So zeigt auch Paul Mecheril in seinem grundsätzlichen Nachdenken über Zugehörigkeit bzw. Zugehörigkeitsverhältnisse gerade auf, dass die formelle Mitgliedschaft lediglich *einen* Aspekt von Zugehörigkeit kennzeichnet. Er rekonstruiert das Konstitutionsfeld von „Zugehörigkeit“ als eines, das sowohl symbolische Mitgliedschaft (wozu neben der

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Identifizierung scheint weniger die formelle Mitgliedschaft ins Gewicht zu fallen, die Josef ja vorweisen könnte, sondern vielmehr müsste eine widerspruchsfreie Zugehörigkeit zu „Deutschland" als imaginierter nationalstaatlicher, ethnischer und kultureller Einheit gegeben sein. So wird im zweiten Teil dieser Passage die eingeführte *ex negativo* Identifizierung Josefs als „Nicht-Deutscher" gerade dadurch weiter angereichert, dass vielmehr die Vorstellung von „Deutschland" als homogenem natio-ethno-kulturellem Raum *selbst problematisiert* wird. Damit steht nicht mehr nur die Identifizierung der Figur Josef, sondern die Vorstellung dessen, was „Deutsch-Sein" eigentlich grundsätzlich heißen soll, als fragwürdig zur Disposition.

„Deutsche", so wird implizit deutlich, werden in der Regel durch Bezug auf ihre Beheimatung in einem Territorium, mit Bezug auf die definierte Einheit der Nation bestimmt. „Deutschland" als diese Nation, als territorialer und nationalstaatlich definierter Raum, scheint in der hier entworfenen Perspektive allerdings einer *Transformation* zu unterliegen, die sich der Immigration und damit verbundener „kultureller" Vielfalt verdankt. „Deutschland" ist, so wird hier gesagt, eben „nicht mehr richtig [ethnisch und kulturell einheitlich oder homogen]" sondern „schon" etwas Anderes geworden. Um dieses Gewordene, Vielschichtige und Vielfältige beschreiben zu können, wird die Metapher des „Kuchen[s]" eingeführt, genauer eines Kuchens mit verschiedenen Sorten, Farben und Geschmäckern. Die Einheit oder Einheitlichkeit dieses Kuchens besteht dann (nur noch) in seiner geschlossenen Form, seine Inhalte sind jedoch nicht mehr als einheitlich zu bestimmen. Josef wird schließlich – mit Unterstützung der Interviewerin, die eine bündige Formel für das Gesagte anbietet, vgl. ausführlich S.396 – entworfen als Teil dieses geschmacklich und farblich vielfältigen Kuchens, der „Deutschland" bereits ist. Damit wird vor allem verdeutlicht, dass Josef gerade in dem Maße „nicht-deutsch" ist, wie „Deutsch-Sein" als Beschwörung einer überkommenen (imaginierten) Homogenität verstanden wird.[43]

„formellen Mitgliedschaft" qua Status auch die „informelle Mitgliedschaft" qua Lesbarkeit der Mitgliedschaftssignale gehört) als auch habituelle Wirksamkeit und biographisierende Verbundenheit umgreift (Mecheril 2003: 134ff.).

43 So haben verschiedene SozialtheoretikerInnen bereits herausgearbeitet, dass der Topos „Nation" die zentralen Mechanismen einer *sozialen Erzeugung von Nation* gerade unkenntlich macht: a.) Nicht nur sind „Nationen" eine soziale Erfindung, auch wird in diesen Imaginationen die eigene Macht- und Gewaltgeschichte (der Durchsetzung) von Nationen in der Regel unkenntlich gemacht (vgl. exemplarisch: Anderson 1998). b.) Zudem verdanken sich kollektive Identitätskonstitutionen unter dem Dach der „Nation" gerade der Leugnung interner Differenzen (vgl. exemplarisch: Benhabib 2001). c). Und schließlich zeigt ein Blick in die Geschichte einzelner Nationalstaaten, dass Nationen historisch betrachtet eine relativ junge Existenz aufweisen, obwohl sie sich selbst vorzugsweise als alt und geradezu naturwüchsig zu verstehen geben (vgl. exemplarisch: Froböse 2007).

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Mit Hilfe der Metapher von Deutschland als Kuchen mit verschiedenen Farben und Geschmacksrichtungen wird folglich ein Alternativ-Modell zu Deutschland als Nation, als imaginierte nationalstaatliche, ethnische und kulturelle Einheit, entwickelt. Diese Metapher erlaubt eine Identifizierung als Teil des Kuchens (Deutschland), die Josefs Zugehörigkeit zu „Deutschland" als Lebensmittelpunkt markieren kann, ohne dass Josef dabei in der als unpassend gekennzeichneten und verworfenen Identifizierung als „Deutscher" positioniert werden muss.

Die Identifizierung als „in diesem Kuchen" bzw. als „Teil des Kuchens" verlagert dabei zwei Schwierigkeiten, die angesichts des Einsatzpunktes der ungewissen Beheimatung *als Josefs eigene Schwierigkeiten hätten erscheinen können, konsequent nach außen in den Kontext:* Erstens ist es keineswegs Josef, der nun als nicht richtig „deutsch" erscheint, sondern es ist der Bezugspunkt für die Bestimmung des „Deutsch-Seins", es ist „Deutschland" selbst, das „nicht mehr richtig Deutschland", im Sinne einer homogenen Einheit, ist. Die Identifizierung als „deutsch" ist vor diesem Hintergrund wenn nicht sogar obsolet so doch immerhin wenig aussagekräftig geworden. Zweitens lässt sich das erzählerische Unvermögen, Josef als „Deutschen" sinnvoll zu benennen, gerade nicht darauf zurück führen, dass eine solche Identifizierung für andere unglaubwürdig wäre. Sie ist vielmehr angesichts der Realität einer migrationsbedingten „Vielfalt" in Deutschland, angesichts der deutschen Gesellschaft als Migrationsgesellschaft unangemessen. Es ist damit keine rein individuelle Frage mehr, ob und warum Josef nicht „deutsch" sein will oder kann, sondern diese Identifizierung erhebt den Anspruch, einem gesellschaftlichen Transformationsprozess angemessenen Ausdruck zu verleihen, der solche Eindeutigkeiten überwindet. Insofern ermöglicht die Identifizierung als Teil des Kuchens eine offenere Bestimmung von Zugehörigkeit für die Figur Josef jenseits (ver)eindeutig(end)er Topoi wie „Nation" oder „Heimat".

Effekte uneindeutiger Identifizierung

In der eingehenden Betrachtung der gezeigten natio-ethno-kulturellen Identifizierung im Fall Josef Schmidt wurde deutlich, dass diese sich aus zwei Elementen zusammensetzt: Im ersten Schritt wird Josef *ex negativo* als „nicht-deutsch-identifiziert" präsentiert, im zweiten Schritt löst sich „deutsch" in der Metapher des Kuchens gewissermaßen auf, um gleichermaßen ausgestrichen und wiederangeeignet zu werden. Insofern lassen sich zwei ineinander verschränkte Effekte der eigensinnigen Identifizierung „in diesem Kuchen" herausstellen: Der erste realisiert sich über Abgrenzung und bewirkt weitgehende Unbestimmtheit, der zweite realisiert sich als Akt kreativer Schöpfung und bewirkt eine Transformation der verworfenen Identifizierung, die ihre Wiederaneignung ermöglicht.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Abgrenzung und weitgehende Unbestimmtheit

Eine Identifizierung, die sich zunächst einer *ex negativo* – Bestimmung bedient (wie „ich würde nicht sagen, dass ich Deutscher bin"), gibt vor allem ihre Grenze an, weniger jedoch ihren konkreten Inhalt. Wenn die Grenze ausdrücklich und hinreichend durch die Etikettierung „Deutscher" markiert ist, was heißt dies aber für den Raum, der durch diese Grenzziehung konstituiert wird? Es ist ein Raum, der maßgeblich auf sein Gegenteil, auf das „Deutsche", bezogen bleibt und dessen Bestimmung sich aus dem Abwesenden ergibt: Für Josef scheint eine Beschreibung des „Nicht-Deutsch-Seins" angemessener, die ihn als nicht-fraglos Zugehörigen im deutschen Kontext ausweist. Jenseits dieses negativen Bezugs auf das „Deutsch-Sein" bleibt der Raum einer solchen ex negativo Positionierung jedoch maximal unbestimmt. So wäre es sowohl denkbar, dass dieser Raum für all jene Positionen steht, die das Pendant zu Eigenschaften bilden, die als (typisch) „deutsch" gelten – vor dem Hintergrund der Inszenierung vielleicht Eigenschaften wie wohlhabend, locker, aufgeräumt. Es wäre aber ebenso denkbar, ihn als Raum des kategorial Anderen zu bestimmen, das sich nicht als Negation des (typisch) „Deutschen" zeigt, sondern als gänzlich Verschiedenes. Da „Deutsch-Sein" letztlich ebenso unkonturiert bleibt wie „Nicht-Deutsch-Sein", erscheint der Raum also maximal unbestimmt.

Als Raum der Selbstverortung ist er damit aber gerade als überaus weiter Möglichkeitsraum eröffnet, auch wenn er insofern nur makelbehaftete Positionierungen anbietet, weil sie als nicht fraglose Positionierungen im deutschen Kontext gelten müssen. Eine Positionierung in ihm – ohne nähere Eingrenzung – erscheint deshalb aber als unpräzise und vage, sie nötigt gewissermaßen zu weiteren Konkretisierungen.

Kreative Schöpfung und Wiederaneignung

Eine Identifizierung wie „in diesem Kuchen" (der Deutschland ist), verstanden als Konkretisierung der letztlich vagen Identifizierung als „Nicht-Deutscher", ist allerdings selbst keineswegs unmittelbar eingängig. Das mit dieser Metapher entworfene Bild erscheint eher sperrig und ungewöhnlich. Im Unterschied zu einer Identifizierung innerhalb des binären Schemas „Deutsch-" bzw. „Nicht-Deutsch-Sein" lassen sich allerdings vier Aspekte der Identifizierung „in diesem Kuchen" herausarbeiten, die ein binäres Zugehörigkeits-Schema überwinden:

Erstens ist der Kuchen als Süßigkeit eindeutig positiv konnotiert; es erscheint vor diesem Hintergrund *erstrebenswert*, Teil des Kuchens zu sein. Zweitens ist der Kuchen ein distributives Gut, das unter- und verteilt werden kann, bei dem aber selbst das letzte Kuchenstück noch auf die vollständige (Kreis-)Form des Kuchens zurückverweist; es erscheint insofern unabänderlich als Teil des Kuchens *auf die Gesamtheit* des Kuchens zu *verweisen*. Drittens ist der Kuchen als Nahrungsmittel quasi endlos reproduzierbar. Was er konkret ist, hängt dabei maßgeblich von der Dosierung der Zutaten ab; folglich erscheint der Kuchen als unabgeschlossene und *in* ständiger *Wandlung befindliche Einheit*. Viertens liefert der Kuchen keine dis-

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

tinkten Kriterien, unter welchen Bedingungen man Teil des Kuchens sein oder werden kann, so dass Zugehörigkeit weitestgehend mit Anwesenheit gleichgesetzt wird; insofern kann *jede/r Teil des Kuchens* sein oder werden, sofern er oder sie anwesend ist.

Wenn Josef in der uneindeutigen Identifizierung als „Teil des Kuchens" gezeigt wird, dann gelingt damit mindestens zweierlei: Zum einen wird ein binäres Schema (deutsch/nicht-deutsch) der Identifizierung dabei problematisiert und durch ein weniger Eindeutigkeit suggerierendes und dabei Unbestimmtheit produzierendes Bild ersetzt. Dadurch konnte nicht nur dem – bereits früher markierten – Unbehagen mit der Etikettierung „Deutsche" wiederum Ausdruck verliehen werden, sondern gleichsam erfolgt unterschwellig dabei auch eine Art Delegation der Frage, was „deutsch" denn angesichts der gesellschaftlichen Transformationsprozesse in „Deutschland" noch heißen soll, an diejenigen, die diese Identifizierung (noch) nutzen. Zum anderen ermöglicht diese uneindeutige Identifizierung die Wiederaneignung einer Zugehörigkeitsposition im Rahmen von „Deutschland", die zwar keine restlos fraglose Zugehörigkeit entwirft, aber eine flexiblere und offenere Zugehörigkeitslogik propagiert, die zentral über die Frage der Anwesenheit organisiert scheint: wer drin ist (in Deutschland, im Kuchen) gehört auch dazu und trägt mit seiner oder ihrer Anwesenheit, mit verschiedenen Farben und Geschmacksrichtungen zur gesellschaftlichen Transformation dessen bei, was „Deutschland" heißt.

Mangel an Anrufung?!

Im abschließenden Blick auf die gezeigte Identifizierung fällt also zunächst auf, dass diese kaum noch sinnvoll als eine natio-ethno-kulturelle Identifizierung bezeichnet werden kann, weil sie um eine Alternative zu solchen Identifizierungen ringt und den Rekurs auf das explizit problematisiert, worauf der Terminus „natio-ethno-kulturell" zu verweisen sucht. Setzt man nun die gezeigte uneindeutige (natio-ethno-kulturelle?) Identifizierung und ihre Effekte ins Verhältnis zur Thematisierung von Differenz innerhalb der Inszenierung und dem Fehlen inszenierter Anrufungen gegenüber Josef, so ergibt sich ein durchaus stimmiges Gesamtbild.

Mit Hilfe der gezeigten Identifizierung kann ein letztlich sehr harmonisches Bild des multikulturellen Miteinanders im deutschen Kontext gezeichnet werden, das sich in den betrachteten Differenz- und Zugehörigkeitserfahrungen im Fall Josef Schmidt gewissermaßen spiegelt: Der „Migrationshintergrund" der Figur Josef wird an keiner Stelle zum Anlass für Ausgrenzungs- oder gar Diskriminierungserfahrungen, auch erhält Josef offenbar keine expliziten Anrufungen als ‚fremder Anderer'. Im Zuge dessen, was als Josefs gelungene Integration charakterisiert wird, erscheint seine Zugehörigkeit zum deutschen Kontext mit zunehmendem Alter nur (noch) minimal eingeschränkt. Josef wird in einer jugendkulturell definierten Normalität gezeigt, die eine Positionierung mit Bezug auf natio-ethno-kulturelle Differenz eher überflüssig erscheinen lässt. Wenn schließlich trotzdem zum Ende des

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Interviews die hier diskutierte Identifizierung (für die Interviewerin?) nachgeliefert wird, dann bestätigt diese Platzierung der Identifizierung am Ende ebenso wie ihre rekonstruierten Inhalte und Effekte abermals die eher randständige Bedeutung natio-ethno-kultureller Differenzkonstruktionen für die Figur Josef. Vielmehr eröffnet diese Identifizierung eine Perspektive, in der Josef zwar nicht vollständig fraglos, aber doch weitgehend zugehörig im deutschen Kontext erscheint – gerade weil für eine Identifizierung, die für Josef als passend entworfen wird, nation-ethno-kulturell-eindeutige Zugehörigkeitslogiken überwunden und bedingt ersetzt werden.

Vor dem Hintergrund der bisherigen Interpretationen könnte man die Hauptfigur Josef als zunehmend *unsichtbaren „Migrationsanderen"* ganz treffend beschreiben.[44] Warum sollte man dann aber überhaupt noch von Josef als ‚Migrationsanderem' sprechen? Die Antwort darauf ist einfach und kompliziert zugleich: Weil es eine hochgradig implizite, aber die gesamte Inszenierung durchziehende Anrufung gegenüber Josef gibt, die ihn auf sein ‚Migrationsanders-Sein' verweist, auch wenn sie weder konkreten Personen noch konkreten Situationen zugeordnet werden kann. Diese *implizite Anrufung*, die den Fall „Josef Schmidt" dominiert und auch maßgeblich orientiert, lautet: „Integriere Dich (und belege Deine Integrationsleistungen)!".[45]

44 Das Sprechen von Josef als „unsichtbarem Migrationsanderen" verweist bereits implizit darauf, dass ‚Migrationsanders-Sein' auch im deutschen Kontext etwas mit Körperpolitiken zu tun hat – wir werden später noch einmal ausführlicher darauf zurückkommen. Ohne dass dies für den Fall Josef eine angemessene Beschreibung wäre, wird in der US-amerikanischen Rassismus-Diskussion unter dem Begriff „*passing*" explizit eine Praxis diskutiert, die es erlaubt, eine Unsichtbarkeit als Anderer trotz formalem Minderheitsstatus für die Teilhabe an gesellschaftlichen Privilegien zu nutzen: „*Passing* bedeutet, als jemand anders zu passieren, als jemand anderes wahrgenommen zu werden oder auch irgendwo durchzukommen, an Grenzen, bei Auswahlverfahren etc. … *Passing* in diesem letzteren Sinn hängt eng zusammen mit der Schaffung rassisierter Körper, die für die Diskurse der Differenz und *Anderung* grundlegend sind." (Ahmed 2005: 270) Aischa Ahmed ist dabei eine der ersten, die das Konzept des *passing* auch auf den deutschen Kontext bezieht und empirisch anwendet. Wichtig ist (ihr), *passing* nicht nur als ein einfaches „Durchgehen" zu verstehen, sondern zu berücksichtigen, dass mit *passing* folgenschwere Entscheidungen für die jeweilige Person verbunden sind: „Dabei bedeutet es viel, sich zu einem derartigen Schritt zu entschließen und bringt oft gewaltvolle Folgen mit sich, wie die Trennung von der Familie, der Community und die Abkehr vom eigenen, früheren Selbst" (Ahmed 2005: 272). Das prominenteste literarische Beispiel für *passing* (im US-amerikanischen Kontext) ist sicherlich Philip Roths Roman „Der menschliche Makel" aus dem Jahr 2000.

45 Bereits an mehreren Stellen hatte ich darauf hingewiesen, dass die Interviewsituation selbst die Interviewten notwenig auch als ‚Migrationsanderen' anruft. Auch hatte ich an verschiedenen Stellen markiert, dass dieser Interviewte die Anrufung, eine „Migrations-

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

In dieser Anrufung verbergen sich mindestens dreierlei Implikationen: Erstens steckt darin die *Aufforderung*, aktiv durch Anpassungsleistungen die eigene Zugehörigkeit zu erarbeiten („Tu etwas für Deine Integration!"). Zweitens enthält sie die *Versicherung*, dass Integration möglich und erreichbar sei („Du kannst es schaffen, Dich zu integrieren!"). Und drittens offenbart sie die *Maßlosigkeit* der Integrationsforderung selbst, die sich aufgrund der relativen Unbestimmtheit ihres Ziels kontradiktorisch zur zweiten Anforderung bei gleichzeitiger und fortwährender Kontrollaktivität verhält („Es reicht (noch) nicht…").[46]

Wenn man sich vergegenwärtigt, wer einer solchen Anrufung ausgesetzt ist (und wer nicht), wird deutlicher, warum diese Anrufung die Figur Josef trotz aller Normalitätseinschreibungen als ‚Migrationsanderen' konstituiert – und sich damit als (natio-ethno-kulturelle) Anrufung zeigt, der auch sie nicht entkommt. So kann die Forderung, sich in die Gesellschaft zu integrieren, nur gegenüber Menschen erhoben werden, die entweder aus der betreffenden Gesellschaft herausdefiniert wurden (wie z.B. straffällig Gewordene) oder es handelt sich um Menschen, die zu keinem Zeitpunkt je in die betreffende Gesellschaft hineindefiniert wurden (wie z.B. bereits anwesende ‚Migrationsandere', die im buchhalterischen Jargon der deutschen Bürokratie gern als „Bestandsausländer" kategorisiert werden).

Die grundsätzliche Forderung nach „Integration" entkommt damit gerade nicht der binären Unterscheidung zwischen „wir" und „(Migrations-)Anderen". Auch macht sie nicht nur bereits geleistete Annäherungen oftmals unkenntlich (vgl. Mannitz 2006), sondern reifiziert gerade die Wir-Konstruktionen derjenigen, die die Anpassung und Integration der „Anderen" fordern können und dies rechtlich legitimiert auch zunehmend dürfen.[47]

---

biographie" zu erzählen, offenbar als Aufforderung gedeutet hat, zu seiner persönlichen „Migration und Integration" Stellung zu beziehen. Deshalb bin auch ich als Interviewerin in diese implizite Anrufung „Integriere Dich (und belege Deine Integrationsleistungen!" verstrickt, unabhängig davon, dass ich sie selbst nicht so formuliert hätte und auch nicht hatte formulieren wollen.

46 Im deutschsprachigen Raum wird Integration dabei gern als stufenförmiger Prozess einer „kulturellen und sozialen Annäherung von Zugewanderern und einheimischen Deutschen" (Schramkowski 2007: 100) konzipiert. Als vier Hauptdimensionen der Integration werden dabei genannt: Strukturelle Integration (Eingliederung in Kerninstitutionen wie Arbeits-, Bildungs- und Wohnungsmarkt), funktionale Integration (Spracherwerb der Verkehrssprache Deutsch sowie Entwicklung neuer Verhaltensmuster), soziale Integration (Eingliederung in die private Sphäre z.B. über Freundschaften und Partnerschaften mit Mehrheitsangehörigen) und identifikatorische Integration (Zugehörigkeitsgefühle zur Aufnahmegesellschaft) (vgl. Schramkowski 2007: 101).

47 Vgl. exemplarisch die Positionen von Kien Nghi Ha (2002, 2003) oder Thomas Geisen (2010) zur bundesdeutschen Integrationspolitik.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access - (cc) BY-NC

Auch wenn im Fall Josef Schmidt also eine erfolgreiche Integrationsbilanz („mittlerweile haben wir das so geschafft“ J 438f.) präsentiert wird, lässt sich die Integrations-Anrufung aufgrund der implizierten Maßlosigkeit ihrer Forderung kaum jemals still stellen. So findet sich beispielsweise – ebenfalls gegen Ende des Interviews – ein Vergleich zwischen der Selbstständigkeit und dem Integrationsgrad von Josef und Josefs Schwester, bei dem Josefs Nachholbedarf deutlich markiert wird (vgl. J 1825ff.). Im Fall Josef Schmidt scheint die Anrufung der Integration aber kaum einer externen Instanz oder Person mehr zu bedürfen, um wirksam zu werden – auch wenn sie durch die Interviewsituation gewissermaßen reifiziert wird.[48] Die Anrufung realisiert sich aber maßgeblich intrinsisch und findet – so meine These – ihren Ausdruck in dem *Zusammenwirken von Leistungs- und Integrationsorientierung* im Fall Josef Schmidt.

Umgang mit dem „Makel“ (natio-ethno-kultureller Differenz)

Mit Blick auf die Gesamtgestalt des Falles Josef Schmidt soll abschließend der fallspezifische Umgang mit natio-ethno-kulturellen Differenzkonstruktionen verdichtet dargestellt werden. Er wird deswegen als Umgang mit dem *Makel* natio-ethno-kultureller Differenz thematisiert und diskutiert, weil die theoretischen Überlegungen (vgl. Kap. Diskriminierung: 165ff.) verdeutlicht hatten, dass Differenzkonstruktionen in ein System der machtvollen Hierarchisierung von Differenz eingeschrieben sind, das privilegiertere und de-privilegiertere Subjektpositionen nahelegt. So lässt sich für den deutschen Kontext dieses machtvolle System der Differenz(ierung) als eines charakterisieren, welches „das Deutsche“ als Norm und Normalität gegenüber dem „natio-ethno-kulturell Anderen“ setzt und bestätigt, während es Normabweichungen sanktioniert oder benachteiligt. Mit Blick auf den Fall Josef – ebenso wie für den Fall Bayram – steht aber durchaus zur Frage, ob natio-ethno-kulturelle Differenzkonstruktionen bezogen auf die Selbstbeschreibungen der Hauptfigur innerhalb der Inszenierung selbst überhaupt als Makel zu verstehen gegeben werden. Die nachfolgende zusammenfassende Analyse soll bündeln, welche spezifische Antwort der gezeigte Umgang im Fall Josef hinsichtlich des grundsätzlichen Makels der Differenz gibt und differenziert dies auf zwei Analyse-Ebenen: 1. dem *Wie* des Erzählens, das auf die verwendeten Erzählmodalitäten blickt und 2. dem *Was* des Erzählten, das auf die Erzählinhalte abhebt. Die Analyse zeigt aller-

48 Gleichwohl kann man das Verhältnis zwischen Interviewerin und Interviewten als ein Verhältnis lesen, das diese Integrations-Anrufung ebenfalls bestärkt, weil der Interviewte offenbar die Aufforderung seine Lebensgeschichte zu erzählen, als Aufforderung interpretiert, zu dem „Thema Migration und Integration“ (J 1797) Stellung zu beziehen (s.o.). Hierzu könnte zudem auch die mediale Dominanz des „Integrationsdiskurses“ im Jahr des Interviews, 2007, beigetragen haben (vgl. ebd.).

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

dings, dass und wie beide Formen des Umgangs auch im Fall Josef ineinander greifen und sich bestärken sich, so dass ihre Unterscheidung wiederum als analytische zu verstehen ist.

Umgang auf der Ebene des Erzählens: Vergessen-Machen

Überblickt man den gesamten Fall Josef Schmidt, so ist es mehr als ungerechtfertigt, zu behaupten, die Migrationserfahrungen der Figur Josef würden irgendwie verleugnet – wie es bspw. der Vorgang des *passing*, des strategischen Übertritts auf die Seite der Mehrheitsgesellschaft erfordert (vgl. Ahmed 2005). Gerade zu Beginn der Inszenierung wurde Josef in eine Genealogie eingeschrieben, deren zentrales Merkmal eine mehrere Generationen überspannende Migrationsgeschichte darstellt. Auch die konkreten Migrationserfahrungen Josefs erfuhren eine ausführliche Thematisierung und Würdigung, die nahezu durchgängig eine positive Bezugnahme auf den (noch neuen) deutschen Kontext zeigte. Gerade vor diesem Hintergrund erweist sich allerdings die Frage als spannend, wie es im Rahmen der Inszenierung dennoch gelingt bzw. gelingen kann, die Figur Josef *als ‚Migrationsanderen' zunehmend unsichtbar* werden zu lassen. Nachfolgend wird versucht, dieses zunehmende Unsichtbar-Werden als erzählerische Taktik des Vergessen-Machens nachzuzeichnen, die als Strategie des Umgangs mit dem Makel (natio-ethno-kultureller Differenz) im deutschen Kontext zu verstehen ist.

Die erzählerische Taktik des Vergessen-Machens lässt sich analytisch als *diskursive Vernachlässigung bestimmter Zeichen* verstehen. Sie setzt sich aus verschiedenen Elementen und Basismodi zusammen, die dann gemeinsam als Taktik wirksam werden. Zur Verdeutlichung des Zusammenspiels von Basismodi und Elementen, die in einer natio-ethno-kulturellen Normalisierung der Hauptfigur gipfeln, mag folgende Graphik helfen:

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

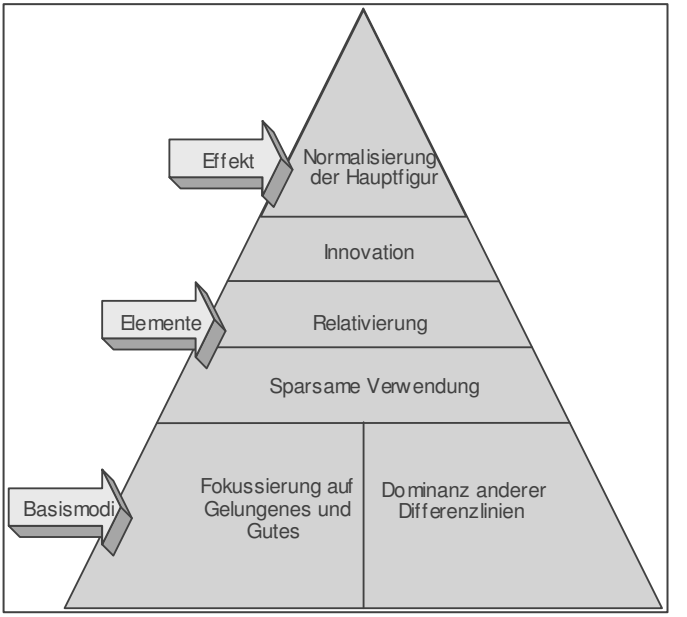


Abb 8: Die erzählerische Taktik des Vergessen-Machens

Als Basismodi für diese Taktik lassen sich zwei grundlegende Erzählcharakteristika herausstellen: Die *Fokussierung auf Gelungenes und Gutes* (1). Der optimistische Grundton der Inszenierung und der affirmative Bezug auf den deutschen Kontext dominieren die Darstellung, so dass die Figur Josef als hochgradig eingebunden und zufrieden gezeigt wird. Dadurch erscheint Josef insgesamt wenig als „anders" (vgl. Effekt 1: Sonnenschein und monströse Schatten: 354f.). Die *Dominanz anderer Differenzlinien* (2). Natio-ethno-kultureller Differenz wird ein nachrangiger und zudem eher problematischer Stellenwert zugeschrieben, während Josef gleichzeitig als heterosexuell orientierter junger Mann, als eher überdurchschnittlicher Schüler, als kleiner Bruder, der seiner Schwester nacheifert, etc. in eine bildungsbürgerliche Normalität eingeschrieben wird.

Zu diesen Basismodi treten konkrete sprachliche Elemente hinzu, die im Rahmen der anrufungstheoretischen Reflexion bereits besondere Beachtung fanden: Die *sparsame Verwendung natio-ethno-kultureller Differenzkategorien* (3). Die gesamte Inszenierung kommt eher mit wenigen Bezügen auf natio-ethno-kulturelle Differenzkategorien aus und zeigt, wenn sie solche bemüht, einen Vorrang von beschreibenden Formulierungen, wie z.B. „aus/in Russland" oder „aus/in Deutschland" gegenüber attribuierenden und essenzialisierenden Formulierungen, wie „deutsch", „russisch", etc. (vgl. Kap. Anrufungstheoretische Reflexion: 374ff.). Die *Relativierung der Kategorie „Deutsche/r"* (4). Das markierte Unbehagen mit der Kategorie „Deutsche/r" wird unmittelbar bei der Benutzung dieser Kategorie verbalisiert und

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

äußert sich durch den Zusatz von einschränkenden Formulierungen wie „sozusagen" (vgl. Unterkap. Das Dinosaurier-Buch: 364ff.). Die *Einführung innovativer Konstruktionen zur Positionierung* (5). Die Reproduktion des binären Schemas „deutsch/nicht-deutsch" wird gerade vermieden und mit Hilfe von eigenwilligen Kreationen verschoben und ersetzt (vgl. Unterkap. Lesbare Identifizierung: 375).

Im Zusammenwirken der Basismodi mit den einzelnen Elementen wird schließlich die Normalisierung der Hauptfigur als Effekt dieser Taktik der diskursiven Vernachlässigung bestimmter Zeichen deutlich: Die *Normalisierung der Hauptfigur* (6). Über den Hinweis auf die Andersartigkeit der Anderen bei gleichzeitiger radikaler Abgrenzung gegenüber diesem Andersartigem gelingt es, die Figur Josef implizit und hochgradig unbestimmt in eine Normalität einzuschreiben, die sich weitestgehend einer eigenen expliziten natio-ethno-kulturellen Positionierung enthalten kann (vgl. Unterkap. Jugendkulturelle Distinktion: 367).

Jeder der genannten Aspekte des Erzählens trägt folglich dazu bei, natio-ethno-kulturellen Differenzkategorien eine geringe alltagsweltliche Relevanz im Rahmen der Inszenierung zuzuordnen. Mit Hilfe eines detailverliebten und stark assoziativ fließenden Erzählstils wird vielmehr die, weitestgehend auf ein bloßes Faktum reduzierte, Migrationstatsache zunehmend von Relevanterem hinweggespült, wie z.B. den Ausgestaltungen von Freundschaften, Liebesbeziehungen, Freizeitaktivitäten, von Drogenphantasien oder Therapieanekdoten. Diese Ausgestaltungen und die umfangreichen Hintergrundkonstruktionen fungieren als Geschichten in der Geschichte, durch welche die Einzigartigkeit Josefs als Figur konturiert wird, während sie gleichzeitig dessen Normalität im deutschen Kontext artikulieren und stiften.

Aus der Perspektive der Inszenierung lässt sich insofern das Faktum der Geburt in Russland an keiner Stelle als Makel für die Figur Josef erkennen, wenn überhaupt, dann nimmt eher die Erkrankung an Schizophrenie den Status eines Makels in dieser Inszenierung ein, der Josef in der Fremdwahrnehmung wissender Dritter als irgendwie zweifelhaft erscheinen lässt (vgl. Effekt 1: Sonnenschein und monströse Schatten: 354).[49] Gerade weil die Migrationstatsache weitestgehend auf ein blo-

49 Erving Goffman verweist in seinem soziologischen Nachdenken zum Umgang mit Stigmata auf die Besonderheit von „ehemaligen Geisteskranken" als „nicht unmittelbar offensichtlich" Andersartigen (Goffman 2008: 56f.). So heißt es dort: „Während zum Beispiel der Geisteskranke im Hospital ist und wenn er mit erwachsenen Mitgliedern seiner eigenen Familie zusammen ist, hat er es mit taktvoller Behandlung zu tun, als ob er gesund wäre, so es bekanntermaßen einige Zweifel gibt, selbst wenn er keine haben mag; oder er wird als unzurechnungsfähig behandelt, während er weiß, dass dieses nicht gerecht ist. Aber für den ehemaligen Geisteskranken kann das Problem ganz anders sein; es ist nicht so, dass er Vorurteilen gegen sich begegnen muss, sondern eher so, dass er unwissentlicher Akzeptierung seiner selbst durch Individuen begegnen muss, die voreingenommen sind gegen Personen von der Art, als deren Angehöriger er enthüllt werden

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

ßes Faktum reduziert und damit von weiter reichenden lebensgeschichtlichen Bedeutungen für die Hauptfigur befreit wird, gelingt die Taktik des Vergessen-Machens, so meine These. Die Taktik bedeutet letztlich: Je weiter sich die Darstellung von dem Faktum der Migration als konkreter biographischer Phase der Wanderung entfernt, umso irrelevanter wird dieses Faktum für die Inszenierung selbst bzw. für die Selbstbeschreibung der Hauptfigur Josef aus der aktuellen Erzählperspektive und ermöglicht so eine zunehmende, wenn auch nicht vollständige, Normalisierung der Hauptfigur im deutschen Kontext.

Umgang auf der Ebene des Erzählten: Affirmative Anpassung

Während die erzählerische Taktik des Vergessen-Machens als eine zunehmende diskursive Vernachlässigung von bestimmten Zeichen auf der Ebene des Erzählens analytisch rekonstruiert werden konnte, soll nun die erzählte Taktik der affirmativen Anpassung als eine lohnende *Praxis* für die Hauptfigur Josef gezeigt werden, die sich vor allem inhaltlich erschließt. Im Zentrum steht dabei die Frage, wie es mit Hilfe der *erzählten Inhalte* gelingt, die Figur Josef als Migrationsanderen zunehmend unsichtbar werden zu lassen.

Im Überblick über den gesamten Fall Josef Schmidt fällt unter dieser Frage auf, dass das Unsichtbar-Werden auf dem weitgehenden *Ineinandergreifen* von Josefs familiär geprägter *Leistungs- und Integrationsorientierung* basiert. Wenn man die Absicht, „der Beste“ (J 558) sein zu wollen, als Ausdruck der Leistungsorientierung deutet und die Integrationsorientierung sich daran ausrichtet, in Deutschland etwas „erreichen“ (J 438) zu wollen, dann korrespondieren beide Orientierungen miteinander und stützen sich in einer Weise, die sie beinahe ineinander aufgehen lässt. Sie fallen zusammen in dem Anspruch, sich *dauerhaft beweisen zu müssen:* als erfolgreich zugehörig, zugehörig und erfolgreich, einfach nur erfolgreich.

Im Sinne dieser Doppelorientierung gelingt es Josef vor allem deshalb erfolgreich (und zugehörig) zu sein, weil diese Orientierung ihre Resonanz in einer habituellen Disposition Josefs findet. Diese habituelle Disposition, Josefs „Ehrgeiz“, verdankt sich aus der Erzählerperspektive gerade den umfassenden erzieherischen Interventionen von Josefs Mutter (insbesondere in der Grundschulzeit, vgl. Effekt 2: Motor des Erfolges). Dieser „Ehrgeiz“ wird insofern als Ergebnis einer „sehr strenge[n] Erziehung“ (J 78f.) zu verstehen gegeben, die auf mittelschichtbezogene Kriterien für Erfolg, wie höhere Bildungstitel, individuelle Selbstständigkeit, angesehene Berufstätigkeit, späteren Eigenheimbesitz, etc. ausgerichtet ist.

Nicht immer, aber auffällig häufig werden verschiedene Lebensbereiche im Rahmen der Inszenierung leistungsbezogen definiert oder charakterisiert. Dabei

kann“ (ebd.). Diese Schwierigkeit nötigt zu Entscheidungen hinsichtlich der Informationskontrolle, „sagen oder nicht sagen“ (ebd.), wie Goffman dies in interaktionistischer Perspektive formuliert.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

wird Josefs Positionierung in ihnen über objektivierende Merkmale gesellschaftlicher Anerkennung zu verstehen gegeben:[50] Für den schulischen Bereich erfolgen diese Hinweise auf gesellschaftliche Anerkennung nicht nur über Bildungszertifikate, wie erreichte Bildungsabschlüsse oder Noten, sondern auch im Hinblick auf Josefs Sprachbeherrschung im Deutschen, die als mustergültig gezeigt wird. Ähnlich wie in der Schule dominiert auch im Bereich Vereinssport Josefs Bestreben, der Beste zu sein, wobei der sich daraus ergebende Erfolg wiederum über Merkmale gesellschaftlicher Anerkennung, wie Teilnahme an der DFB-Auswahl, objektiviert wird. Im Bereich der Freizeitgestaltung stehen Freundschaften und Liebesbeziehungen im Mittelpunkt, die nicht nur Josefs selbstverständliche Nähe zu Menschen zeigt, die in Deutschland geboren wurden. Gerade weil diese Nähe Josefs Gewollt-Sein und Gemocht-Werden als weiteres Merkmal gesellschaftlicher Anerkennung anführt, erscheinen Freundschaften und Liebesbeziehungen als weitere Erfolge, auch weil das Sich-Mögen implizit eine gewisses Maß an habitueller Ähnlichkeit der Beteiligten nahe legt.

So demonstrieren diese verschiedenen Merkmale gesellschaftlicher Anerkennung eben nicht nur Josefs Erfolg. Gerade weil sie als solche Erfolgsmerkmale präsentiert werden, verweisen sie auf die *Übernahme und Anerkennung* jener Logik, die sie *erst als solche Merkmale lesbar macht*: das meritokratische Prinzip der Bestenauslese ebenso wie das integrationsbezogene Paradigma der (‚kulturellen') Angleichung Zugewanderter an den (Integrations-)Kontext bzw. die Mehrheitsangehörigen.[51] Insofern kann man die erzählte Taktik der affirmativen Anpassung als ein zirkuläres Phänomen der Unterordnung beschreiben, wie sich anhand des folgenden Schemas verdeutlichen lässt:

50 Unterbrochen wird diese Erfolgslinie innerhalb der Inszenierung, sofern man von einzelnen kleineren Irritationen absieht, erst im mittleren Jugendalter, im Zuge jener Veränderungen von Josef, die dann schließlich im Ausbruch der Schizophrenie gipfeln.

51 Wenn eine solche ‚kulturelle' Angleichung vor allem als habituelle Angleichung verstanden und gefordert wird, dann wird darin bereits die grundsätzliche Schwierigkeit einer Integrationsforderung im Sinne solcher Angleichung deutlich: Mit Bourdieu müsste man dem Versuch einer habituellen Angleichung – sei sie eigenmächtig oder erzwungen inspiriert – grundsätzlich sehr skeptisch gegenüberstehen, weil Bourdieu gerade auf die relative Stabilität des Habitus verweist (vgl. Bourdieu 1997b). Insofern *belohnt* eine so gefasste Integrationsforderung also vielmehr automatisch diejenigen, deren habituelle Dispositionen sich als weitestgehend passend in den deutschen Kontext einfügen lassen und verschenkt damit notwendig Innovationspotentiale.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

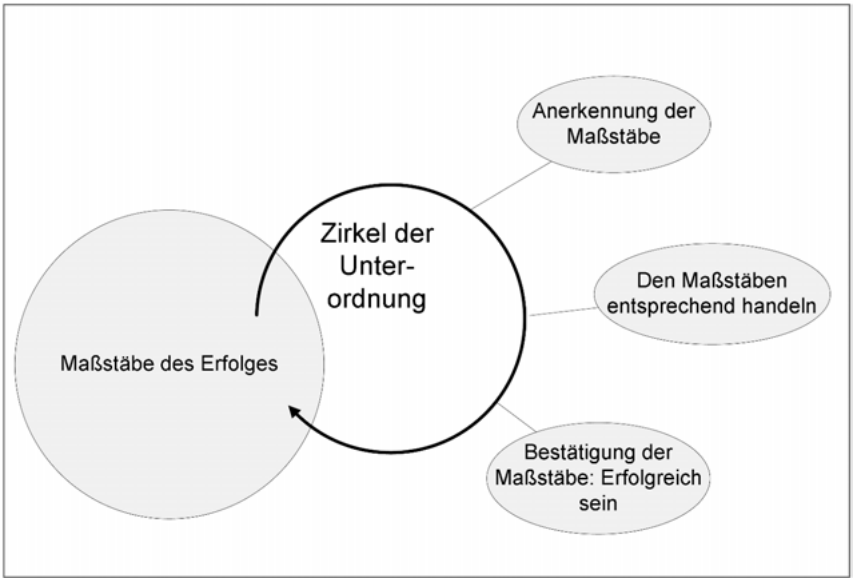


Abb. 9: Der Zirkel der Unterordnung

Wenn die Figur Josef innerhalb des deutschen Kontextes also als erfolgreich präsentiert werden kann, dann setzt dies zum einen voraus, dass Josef im deutschen Kontext soweit anerkannt und einbezogen sein muss, dass er für diesen Leistungsvergleich überhaupt zugelassen werden kann – worin sich z.B. ein deutlicher Unterschied zum Fall Bayram zeigt, wenn man sich exemplarisch die Lehrerinnenlob-Szene vergegenwärtigt. Zum anderen verdankt sich diese Zulassung wiederum gerade der Affirmation und Anerkennung jener gesellschaftlichen Prinzipien, die „Erfolg" im deutschen Kontext überhaupt erst definieren.

Die erzählte Taktik der affirmativen Anpassung kann vor diesem Hintergrund insofern als Praxis charakterisiert werden, die sich zentral an der Anerkennung derjenigen ausrichtet, deren gesellschaftliche Positionierung im Hinblick auf Zugehörigkeit als etabliert bezeichnet werden kann. Diese Praxis bestätigt und nutzt dabei wesentliche *Prinzipien*, mittels der einer gesellschaftlichen Anerkennung (von Etablierten) Ausdruck verliehen wird; wie Passend-Erscheinen aufgrund habitueller Ähnlichkeit oder Erfolgreich-Sein in Affirmation des geltenden Leistungsprinzips. Es handelt sich deshalb um eine Praxis, in der das Aufhäufen von Merkmalen gesellschaftlicher Anerkennung, respektive das Demonstrieren des Erfolgs, gerade

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Ausdruck für das Anerkennen einer Orientierung ist, der zufolge der Einzelne sich insbesondere dadurch definiert, wie viel er oder sie (erreicht) hat und besitzt.[52]

Demzufolge kann die erzählte Taktik der affirmativen Anpassung als eine *erfolgreiche Praxis der Übernahme einer besitzakkumulierenden Logik* verstanden werden, so meine These. Sie zeigt einen weitgehenden Gehorsam gegenüber bestehenden Verhältnissen, die sich als Ausdruck einer herrschenden (patriarchalen, imperialen und neoliberalen) [53] Ordnung verstehen lassen. Im Sinne dieser Unterordnungs-Praxis, wird die Migrationstatsache als Makel implizit so geflissentlich bearbeitet, dass sie gerade *nicht mehr im Sinne eines Makels wirksam* werden kann.

Zwischenergebnis II: Unsichtbar-Machen-Können als Privileg

Die bisherige Analyse für den Fall Josef Schmidt konnte auf der Ebene des Erzählens, des *Wie* der Darstellung, eine diskursive Vernachlässigung bestimmter Zeichen und insbesondere natio-ethno-kultureller Differenzkategorien herausarbeiten, aus der sich eine natio-ethno-kulturelle *Normalisierung* der Hauptfigur ableiten ließ. Auf der Ebene des Erzählten, des *Was* der Erzählung, zeigte sich ein Ineinandergreifen von Leistungs- und Integrationsorientierung, das in der Übernahme einer besitzorientierten Logik seine praktische Anwendung fand. Dem sprachlichen Unsichtbar-Werden von Josef als ‚Migrationsanderem' im Interviewtext korrespondiert insofern gemäß dieser Analyse ein handlungspraktisches Unsichtbar-Werden von Josef auf der Ebene der Inszenierung – das Unsichtbar-Werden von Josef kann folglich als doppelt performativ verstanden werden. Diesem Prozess liegt dabei als weitgehend unexplizierte Bedingung sowohl ein formal anerkannter Zugehörigkeitsstatus als auch ein informell relevanter Status als nicht offensichtlich erkennbar Markierter Migrationsanderer zugrunde.

Mit Hilfe der rekonstruierten Strategien des Umgangs mit dem Makel (natio-ethno-kultureller) Differenz gelingt es dann, sprachlich wie inhaltlich, die Figur Josef weitestgehend in eine Normalität einzuschreiben, die sich nicht nur in einer freundschaftlichen Nähe zu Mehrheitsangehörigen ausdrückt, sondern auch als Partizipation an dominanten Paradigmen erweist: Die Inszenierung Josef Schmidt zeigt

52 Theoretisch präzisieren ließe sich diese Selbstdefinitionslogik als eine Positionierung im sozialen Raum mittels Anhäufung symbolischer, kultureller, sozialer und materieller Kapitalien im Anschluss an Bourdieu (Bourdieu 1985).

53 So verweisen diese drei Attribute im Anschluss an Cornelia Klinger u.a. (2007) auf die drei wesentlichen Herrschaftsformen moderner Gesellschaften, nämlich Patriarchat, Imperialismus und Kapitalismus (vgl. Klinger et al. 2007) – womit selbstverständlich lediglich auf die drei „großen" Differenzkategorien zurückgegriffen wird, während andere relevante Diskriminierungs- und Differenzierungspraxen (Heteronormativität, Adultismus, etc.) vernachlässigt werden.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

sich maßgeblich vom Paradigma einer Leistungsgesellschaft durchdrungen, in der sich der eigene soziale oder gesellschaftliche Status maßgeblich aus dem Aktivitätsgrad der eigenen Handlungen begründen lässt. Josef muss zwar erst noch „machen", was die anderen schon „haben", aber die Inszenierung legt gleichermaßen nahe, dass jeder Erfolg *machbar* ist, sofern man sich genug anstrengt – eine neoliberale Logik, die zwar durch die Erkrankung an Schizophrenie für Josef gewissermaßen ausgesetzt, aber keineswegs vollständig außer Kraft gesetzt wurde.

Wenn wir die Ebene der streng empirischen Fallrekonstruktion nun weitestgehend verlassen, spricht aus dem für die Inszenierung typischen Moment des zunehmenden Nicht-Auffallens von Josef als ‚Migrationsanderem', das als *Unsichtbar-Werden* rekonstruiert wurde, vor allem – wenn auch implizit – ein *hoher Grad an Privilegierung*:

Formelles Mitgliedschaftsprivileg: Als Eingewanderter mit dem Status „Spätaussiedler" gilt Josef nicht nur formell als „Volkszugehöriger" einer abstammungsgemeinschaftlich definierten und konstruierten „deutschen Nation". Aufgrund der mit diesem Status verbundenen Logik der „Wiedergutmachung" kann Josef durchaus auch als „einwanderungsprivilegiert" verstanden werden (vgl. Reitemeier 2006: 426ff.). Für Josefs Familie zeigt sich diese Privilegierung u.a. darin, dass sie auf ein familiäres Netzwerk in Deutschland zurückgreifen kann, einen ‚deutschen' Namen führen darf und sich in der Migration keinem konkreten Armutsrisko ausgesetzt sieht.[54]

Informelles Mitgliedschaftsprivileg: Auch im Hinblick auf „phänotypische und para-phänotypische Mitgliedschaftssignale" (Mecheril 2003: 154f.) wie Erscheinungsbild, Name, Vorlieben oder Eigenheiten des Verhaltens wird Josef nicht als „anders" markiert zu verstehen gegeben – was damit korrespondiert, dass er an keiner Stelle als „Anderer" erkannt und angerufen wird. Diese Unauffälligkeit lässt vermuten, dass Josef auf der Ebene der Mitgliedschaftssignale als Zugehöriger gedeutet wird und demzufolge in Alltagszusammenhängen weitgehend mühelos als zugehörig passieren kann, was als weitere, alltagsweltlich gewichtige Form der Privilegierung verstanden werden muss.

Wirksamkeitsprivileg: Nicht allein die Mittelschichtsorientierung und die hohe Bildungsaspiration in der Familie Schmidt, sondern vor allem die Fähigkeit, diese

54 Insbesondere vor 1993 aber auch noch danach sind bzw. waren mit diesem Status als „(Spät-)Aussiedler" verhältnismäßig umfangreiche staatliche „Eingliederungsmaßnahmen" verbunden, die das Erlernen der deutschen Sprache ebenso wie Anerkennungsprozeduren für Qualifikationsnachweise, Leistungsbezüge, etc. erleichtern soll(t)en (vgl. bspw. Reitemeier 2006: 49). Neben der rechtlichen Gleichstellung als deutsche Staatsbürger erfolgt – in der Regel auf Wunsch der Eingebürgerten – bis heute auch die sog. „Eindeutschung" der Namen von Zugewanderten mit Vertreibungsgeschichte (vgl. kritisch: Panagoitidis 2009).

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

zu internalisieren, sie als habituelle Disposition „Ehrgeiz“ zum Motor des eigenen Erfolges werden zu lassen, sichert maßgeblich Josefs Wirksamkeit in verschiedenen Lebensbereichen. Als Voraussetzung dieses Erfolges, der Josefs Handlungsfähigkeit und Wirksamkeit im jeweiligen Lebensbereich markiert, zeigte sich die Affirmation des Leistungsprinzips. In diesem Sinne kann ein Wirksamkeitsprivileg für Josef konstatiert werden, das sich seiner geringen „Disponiertheits-Kontext-Diskrepanz“ (Mecheril 2004: 145)[55] verdankt, in der sich eine Zustimmung zu den etablierten, den deutschen Kontext strukturierenden, Verhältnissen ausdrückt.

Die relative Privilegierung, die den Fall Josef Schmidt folglich auszeichnet, beruht im Wesentlichen auf einer Kombination aus hilfreichen Ausgangsbedingungen, formeller Gleichstellung, praktiziertem Ehrgeiz sowie habitueller und phänotypischer Ähnlichkeit zu Mehrheitsangehörigen, die es *gemeinsam* ermöglichen, Josef als ‚natio-ethno-kulturellen Anderen‘ zunehmend unsichtbar werden zu lassen. Auf der Basis dieser Faktoren scheint Josef den Normen, Werten und Erwartungen der Mehrheitsgesellschaft an ihn besser entsprechen zu können, als dies für andere Fälle des Samples behauptet werden kann. Folgt man dieser Analyse, so steht man auch im Hinblick auf die Frage nach der natio-ethno-kulturellen „Anderung“ von Josef vor einem paradoxen Ergebnis: Im diesem Fall arbeitet das einzige Element von Josefs Selbstverständnis, das explizit mit Russland in Verbindung gebracht wird, die-

55 Paul Mecheril konzipiert „Disponiertheit-Kontext-Diskrepanz“ als ein (subtiles) Moment des partiellen Ausschlusses von fragloser Zugehörigkeit, das er insbesondere im Feld der Schule als gewichtiges Exklusionsinstrument erachtet (vgl. Mecheril 2003: 309ff., Mecheril 2004: 145ff.). „Disponiertheit-Kontext-Diskrepanz“ wird hier als Gegenbild zur „Disponiertheit-Kontext-Resonanz“ zu verstehen gegeben, bei der wechselseitige Responsivität zwischen kontextuellen Strukturen (z.B. Erwartungen, Restriktionen, Geboten) und individuellen Disponiertheiten den Status vollwertiger Mitgliedschaft anzeigt, die gewissermaßen „Passung“ produziert (vgl. Mecheril 2003: 215ff.). „Disponiertheit-Kontext-Diskrepanz“ lässt sich mit Mecheril insofern folgendermaßen bestimmen: „Gegenüber dem von mitgliedschaftskonzeptuellen Regelungen nahe gelegten Ausschluss haben wir es mit einer subtileren Art der Exklusion zu tun. Sie wird als Wirksamkeitseinschränkung relevant; und zwar dann, wenn es – um Žižeks Bild erneut zu aufzugreifen – einem, erfolgreich als pfeiferauchender Akademiker verkleidet, gelungen sein sollte, sich an den Tisch zu mogeln. Nun wären Argumentationen gefragt, Konfliktkompetenz, logische Brillanz und rhetorische Geübtheit. All diese Kompetenzen besitzt der Eingeschlichene aber nicht in erforderlichem Maße, und ehe er diese Diskrepanz über die beispielsweise ausländerpädagogisch profilierten Reaktionen der anderen als beschämendes Defizit zu verstehen lernt, wird ihm für einen kurzen Moment bewusst, dass er eine andere Vorstellung von gelungenem und möglichem (Zusammen-)Leben präferiert(e) als die, die hier am Tisch bevorzugt zu werden scheint“ (310f.).

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

se „strenge Erziehung“, maßgeblich seinem Unsichtbar-Werden-Können als Migrationsanderer im deutschen Kontext zu.

ERGEBNIS-REKAPITULATION IM FALLVERGLEICH: DIE MÖGLICHKEITSRÄUME DER POSITIONIERUNG

Nach diesem ausführlichen Durchgang durch zwei Fallstudien erscheint es geboten, diese Interpretationen, insbesondere hinsichtlich der Ergebnisse aus den anrufungstheoretischen Reflexionen, noch einmal direkter aufeinander zu beziehen, gegeneinander zu kontrastieren und einzuordnen. Diesem Anliegen widmet sich diese kurze Ergebnis-Rekapitulation in vergleichender Einstellung, die maßgeblich auf Momente der Subjektivierung und ihre diskriminierenden Effekte fokussiert.

Die Fälle Bayram Özdal* und Josef Schmidt* werden dafür hinsichtlich der natio-ethno-kulturellen ‚Anderung‘ ihrer Hauptfiguren vor dem Hintergrund formaler Ähnlichkeiten, aber unterschiedlicher Ausgangsbedingungen verglichen. So stehen in diesem Fallvergleich zwei Fälle nebeneinander, über deren Hauptfiguren sich in formaler Perspektive sagen ließe, dass beide mit ihren Eltern im Alter von sechs Jahren nach Deutschland eingewandert sind, ein akademisch geprägtes Elternhaus und eine ausgeprägte familiäre Bildungsorientierung aufweisen sowie eine ähnliche ökonomische Ausstattung. Josefs Familie migrierte aus Russland, erhielt einen Spätaussiedler-Status in Deutschland und die deutsche Staatsangehörigkeit, Bayrams Familie migrierte aus der Türkei, erhielt die Anerkennung ihres Status als politisch verfolgte Flüchtlinge und besaß bis zur Einbürgerung acht Jahre nach der Einreise den Status als „Ausländer“. Vor dem Hintergrund je spezifischer, stark differierender Wahrnehmungen der umgebenden Gesellschaft und der in ihr gemachten Erfahrungen bilden beide Hauptfiguren geradezu polare Subjektpostion(ierung)en und einen ebensolchen Umgang mit dem ‚Makel‘ ihrer nichtdeutschen Herkunft aus – wohl auch weil diese informell ihnen gegenüber unterschiedlich wichtig gemacht wird, wie sich anhand einzelner, Differenz verhandelnder Szenen rekonstruktiv zeigen ließ. Nachfolgend sollen beide Fälle holzschnittartig in ihren zentralen Charakteristika umrissen werden. Dies erfolgt, indem die gezeigten biographischen Position(ierung)en, die natio-ethno-kulturellen Identifizierungen sowie der Umgangs mit dem ‚Makel‘ der Differenz auf der Ebene des Erzählens und des Erzählten für beide Fällt kontrastiv nebeneinander gelegt werden. In der nachstehenden Graphik finden sich zur besseren Vergegenwärtigung der Fallstudien diese Ergebnisse in einer – stark schematisierenden – typisierten Weise dargestellt:[56]

56 Die natio-ethno-kulturellen Identifizierungen werden – ebenso wie an anderer Stelle auch die Anrufungen – im Unterschied zu den anderen Ergebnissen, die eigene von mir analy-

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

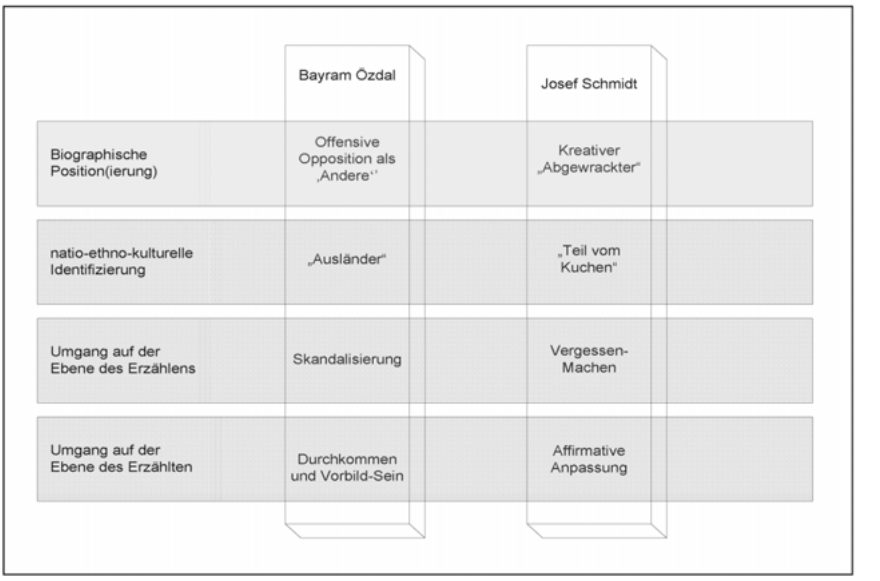


Abb. 10:Schematischer Vergleich der Fallstudien

Für den Fall Bayram Özdal* zeigte sich als charakteristisch, dass sich die Hauptfigur offensiv als positionierter ‚Anderer' im Migrationskontext präsentierte. Angesichts der alltagsweltlichen Erkennbarkeit und Anrufung von Bayram als Migrationsanderem, welche mit Diskriminierungserfahrungen verbunden war, erhielt die Identifizierung als „Ausländer" – der die formal-juristische Klassifikation als „Ausländer" bis ins Jugendalter korrespondiert – eine entscheidene Rolle in diesem Fall: Sie diente als Ressource und auch als Grundlage für die herausgearbeiteten Strategien des Umgangs. Mit Blick auf den erzählten Umgang, also auf der Inhaltsebene der Erzählung erwies sich die Identifizierung als „Ausländer" insofern als hochgradig bedeutsam, da sie es der Hauptfigur Bayram ermöglichte, sich in ihrer zukünftigen Lehrer-Berufstätigkeit als Vorbild zu imaginieren. Im Hinblick darauf, was erzählt wurde, ließ sich der erzählte Umgang für den Fall Bayram zusammenfassend als Orientierung auf ein Durchkommen und Vorbild-Sein charakterisieren. Gemeint war damit, dass für Bayram zum einen eine pragmatische Erfolgsorientierung, zum anderen eine Funktion als Rollenmodell reklamiert wurde. So erwies es sich für Bayram als wichtig, nicht allein das Abitur und einen „ordentlichen Beruf" zu erlangen, sondern auch als angehender Lehrer insbesondere für migrationsandere Jugendliche eine „Bezugsperson" darzustellen, die ihnen zeigt, was sie ebenfalls erreichen können. Neben diesem erzählten Umgang ließ sich aber auch auf der Dar-

tisch verdichtete Formulierungen sind, als Zitate im Orginalwortlaut beibehalten. Die Anführungsstriche deuten darauf hin.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

stellungsebene der Erzählung, im erzählenden Umgang eine wichtige Nutzung der Identifizierung als „Ausländer“ herausarbeiten. So zeigte sich ein spezifischer erzählender Umgang mit rassismusrelevanten Anrufungen, den ich als Skandalisierung charakterisiert hatte. Das hieß, im Hinblick darauf wie – aus der aktuellen Perspektive –erzählt wurde, stach ein Erzählgestus auf, mit dessen Hilfe es gelang, die Positionierung als ‚Anderer‘, konkret als „Ausländer“ zu nutzen, um diskriminierende Verhältnisse öffentlich anzuklagen bzw. zu skandalisieren. Durch diesen Erzählgestus wurde im Erzählen, trotz vielfach entfalteter Diskriminierungserfahrungen, eine Opferpositionierung Bayrams gerade vermieden und stattdessen die Aufmerksamkeit auf die angeprangerten Ungerechtigkeiten bzw. diskriminierenden Verhältnisse hin verschoben. So wurden mit Hilfe der Identifizierung als „Ausländer“ letztlich auch die dieser Identifizierung korrespondierenden Anrufungen gegenüber der Hauptfigur Bayram in ihren deutlich diskriminierenden Effekten sichtbar gemacht und die damit einhergehenden Herabsetzungen, Ausschlüsse, Schuldzuweisungen und ähnliches verdeutlicht.

Demgegenüber konnte der Fall Josef Schmidt angesichts von fehlenden Hinweisen darauf, dass Josef in der Adoleszenz als Migrationsanderer für andere erkennbar gewesen wäre und vor dem Hintergrund seiner formal-juristischen „Eindeutung“ als relativ privilegierter Fall nachgezeichnet werden. So fand sich in der gesamten Inszenierung keine Szene, in der die Hauptfigur Josef eine konkrete Anrufung als ‚fremder Anderer‘ erhalten hätte und auch in ihrer Positionierung drückt sich diese weitgehende Unabhängig vom Faktum der Migration aus, indem Josef vor allem als kreativer „Abgewrackter“ präsentiert wird. Auch darin, dass es nur eine einzige und im Gesamtzusammenhang wenig bedeutsame natio-ethno-kulturelle Identifizierung in diesem Fall gibt, findet die allgemeine Nachrangigkeit natio-ethno-kultureller Differenzkategorien in dieser Geschichte ihren Ausdruck: Für die Hauptfigur wird eine Identifizierung als „Teil vom Kuchen“ innerhalb des Nationalstaates Deutschland geltend gemacht, die seine relative Nähe zur ‚deutschen‘ Norm bzw. seine Normalisierung im Migrationskontext ausdrückt, zu der beide Umgangsformen beitragen:

Auf der Inhaltsebene ließ sich der erzählte Umgang als affirmative Anpassung zusammenfassend kennzeichnen. Gemeint war damit, dass sich im Fall Josef Schmidt eine starke Leistungsorientierung mit einer starken Integrationsorientierung verschränken. Josef wollte gern „der Beste“ sein und gleichzeitig im Migrationskontext etwas „erreichen“. Beide Orientierungen trugen ganz praktisch – und über seine formal-juristische „Eindeutschung“ hinausgehend – dazu bei, dass Josef mit zunehmender Aufenthaltsdauer als Migrationsanderer unsichtbar wurde. Auf der Darstellungsebene korrespondierte der erzählende Umgang diesem Prozess und liess sich als Vergessen-Machen der Migrationstatsache zusammenfassen. Gemeint war damit, dass für Josefs Geschichte und seine Selbstbeschreibung das Faktum der Migration irrelevanter wird, je weiter sich die Darstellung von der konkreten bio-

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

graphischen Phase der Wanderung entfernt. Dadurch erschien die Hauptfigur Josef aus der aktuellen Erzählperspektive heraus vorwiegend als ‚normal(isiert)' im deutschen Kontext, was ihn als Migrationsanderen weitgehend unsichtbar werden ließ.

Diese zusammengefassten Ergebnisse sollen nachfolgend noch einmal im Rückbezug auf jene leitenden Fragen verglichen und diskutiert werden, die im Rahmen dieser Arbeit entwickelt wurden: Mich interessierte, inwieweit in den biographischen Erzählungen Bezug auf eine natio-ethno-kulturelle Differenzordnung benommen wird, aber auch inwieweit sich eine Einschreibung der befragten Subjekte in sie zeigen lässt. Maßgeblich stand dabei im Zentrum, die Bedeutung von Anrufungen und Identifizierungen für solche Einschreibungsprozesse zu klären. Fragt man nun danach, inwieweit die Fallstudien es erlauben, von einer natio-ethno-kulturell codierten Ordnung der Differenz im deutschen Kontext zu sprechen, so zeigt sich deutlich eine Gemeinsamkeit: Die Kategorie „deutsch" kann in beiden Fällen als Markierung einer Normalität (und damit auch einer impliziten Norm) verstanden werden, die die fraglose oder auch selbstverständliche Zugehörigkeit in diesem Kontext anzeigt. „Deutsch"[57] heißt der einigermaßen inhaltsleere und gleichzeitig bedeutungsschwere Signifikant, der den Orientierungsrahmen für die Bestimmungen der natio-ethno-kulturell codierten Position(ierung)en von Bayram und Josef abgibt. Stark unterschiedlich zeigte sich innerhalb der Fallstudien aber die Bedeutung, die diesen Position(ierung) innerhalb eines, mit Hilfe der Kategorie „deutsch" zu einer Seite hin präzisierten, Schemas der Unterscheidung zugemessen wird. Während im Fall Bayram Özdal die Unterscheidung zwischen „deutsch" und „ausländisch" als zentrale Leitdifferenz gezeigt wird, ohne die eine Darstellung der Welt- und Selbstverhältnisse in der Migration in diesem Fall gar nicht gelingen kann, wird innerhalb des Falles Josef Schmidt weder der einen noch der anderen Kategorie eine besondere Relevanz zugesprochen, vielmehr wird die Kategorie „deutsch" selbst unter Vorbehalt gestellt.

Insofern lässt sich zwar für beide Fälle durchaus sagen, dass ihre Hauptfiguren sich als in diese Ordnung einer natio-ethno-kulturell codierten Differenz eingeschrieben zeigen. Sie lassen sich als darin eingeschrieben lesen, gerade weil sie ihre (natio-ethno-kulturellen) Identifizierungen in Beziehung und Abgrenzung zur Kategorie „deutsch" zu bestimmen suchen. Gleichzeitig zeigte sich in den Fällen ein maßgeblicher Unterschied sowohl im Hinblick darauf, ob neben diesen natio-ethno-kulturell bestimmten Subjektposition(ierung)en noch weitere und andere Subjektposition(ierung)en markiert werden (können) und welchen Stellenwert diese erhal-

57 In einer ethnologischen Untersuchung zum „Deutsch-Sein" versucht Jens Schneider (2001) seine ‚deutschen' Interviewpartner gerade diese Frage, „was ist deutsch?", beantworten zu lassen und stößt auch das interessante Ergebnis, das darunter zumeist klassische Sekundärtugenden gefasst werden, sich die Interviewpartner aber von diesen und der Kategorisierung als „deutsch" in diesem Sinne eher distanzieren.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

ten. Während im Hinblick auf die Hauptfigur Bayram der natio-ethno-kulturellen Identifizierung als ‚Anderer', konkret vor allem der als „Ausländer", ein zentraler Stellenwert zugewiesen wird, erscheint die natio-ethno-kulturell codierte Identifizierung der Hauptfigur Josef, als „Teil vom Kuchen", nicht nur als nachgeordnet gegenüber anderen Subjektposition(ierung)en, insbesondere der jugendkulturell codierten als kreativer „Abgewrackter". Zudem zeigte sich, dass die natio-ethno-kulturell codierte Identifizierung auch vergleichsweise unbestimmt ist und letztlich eine flexiblere Zugehörigkeitslogik jenseits der binären Logik von „deutsch"/ „nicht-deutsch" nutzt und zeigt. Als weiterer Unterschied zeigte sich, dass die Subjektposition(ierung) der Hauptfigur Bayram gerade ihre Kraft und Bedeutung aus der Opposition bezogen hatte, aus der radikalen Unmöglichkeit sich als „deutsch" zu identifizieren, während sich die Subjektposition(ierung) der Hauptfigur Josef von einer Identifizierung als „deutsch" zwar abgrenzt, aber nicht prinzipiell von ihr ausgeschlossen zeigt, sondern eher aktiv eine grundsätzlich skeptische Haltung gegenüber einer Identifizierung als „deutsch" einnimmt. So ist es möglich, die Hauptfigur Josef gleichermaßen jenseits *und* in unmittelbarer Nähe zu dieser Identifizierung als „deutsch" zu entwerfen und zu zeigen. Im Fall Bayram ist es demgegenüber gerade der Umstand, regelmäßig als natio-ethno-kulturell ‚Anderer' angerufen zu werden, aus dem sich die Radikalität der Unmöglichkeit einer Identifizierung als „deutsch" für die Figur Bayram speist, welche wiederum ihre Absicherung im Markiert-Erscheinen von Bayram als ‚Anderem' findet. Im Unterschied dazu wurde die Hauptfigur Josef weder als ‚anders'-markiert noch als mit Anrufungen als ‚Anderer' konfrontiert gezeigt.

Im Hinblick auf das Zusammenspiel von Anrufungen und Identifizierungen wurde insbesondere am Fall Bayram das Problem der Anerkennbarkeit von Subjektposition(ierung)en aufgeworfen, welche dem, in den Anrufungen offerierten, Anerkennungsangebot gerade nicht entsprechen. Wo es – wie im Fall Bayram – kontinuierliche Anrufungen als natio-ethno-kulturell ‚Anderer' gibt, erscheint die Hauptfigur Bayram geradezu hineingerufen in eine Identifizierung als ‚Anderer', konkret als „Ausländer", auch und weil sie innerhalb dieser Subjektposition(ierung) für Menschen ihres Umfeldes ohne weiteres anerkennbar ist. So ließ sich am Fall Bayram relativ unmittelbar die Relevanz und insbesondere die einschränkende und diskriminierende Wirkung von Anrufungen als natio-ethno-kulturell ‚Anderer' erschließen, der letztlich auch das Gegenbild des Nicht-Vorhandensein von expliziten Anrufungen als natio-ethno-kultureller ‚Anderer' im Fall Josef mit einer deutlich zugehörigeren Subjektposition(ierung) dieser Hauptfigur zuarbeitet oder zumindest nicht widerspricht.

Unter einer Perspektive, die Subjektivierungs- und Diskriminierungsaspekte in den Vordergrund rückt, könnte man diese Ergebnisse folglich dahingehend weiter interpretieren und zusammenfassen, dass sich am Fall Bayram Özdal ein (in biographischer Hinsicht nachhaltig wirksamer) Zusammenhang von rassismusrelevanten

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Anrufungen und persönlichen Diskriminierungserfahrungen zeigte, der vor allem über ein Erkannt-Werden-Können als ‚Anderer' abgesichert war. Auch im Hinblick auf die Frage, inwieweit Anrufungen als Positionszuweisungen fungieren, deren Normativität qua Identifizierung entsprochen werden sollte, legt der Fall Bayram einen solchen Zusammenhang direkt nahe. Trotzdem müsste die gesamte und vergleichende subjektivierungs- und diskriminierungsbezogene Perspektive in einem Befund kulminieren, der auf der Basis der beiden Fallstudien ein eher großes Spektrum an (migrationsanderen) Subjektpositionierungen herausarbeiten kann, das unterschiedlich starke Subjektivierungs- und Diskriminierungsgrade für Bayram und Josef als ‚migrationsandere Subjekte' oder besser, das Bayram und Josef als sehr unterschiedliche ‚Migrationsandere' zeigt: Im Fall Bayram Özdal wird die Hauptfigur maßgeblich als sichtbarer und angerufener ‚Migrationsanderer' konturiert, dessen Möglichkeitsraum zur Positionierung sich durch Anrufungen und Markiert-Erscheinen als relativ eingeschränkt zeigt. Zudem erweist sich dieser Möglichkeitsraum stark auf seine Grenze verpflichtet, die als absolute Unmöglichkeit einer natio-ethno-kulturellen Identifizierung Bayrams als „deutsch" bzw. „Deutscher" ausgestaltet ist. Die Hauptfigur Bayram erscheint in einer subjektivierungs- und diskriminierungsbezogenen Perspektive damit vor allem als herabgewürdigt und unterworfen über die vielfachen Anrufungen als ‚Anderer'. Im Fall Josef Schmidt wird die Hauptfigur Josef demgegenüber so ausgestaltet, als stehe ihr ein größerer Möglichkeitsraum zur Positionierung zur Verfügung. Josef kann unwidersprochen andere als natio-ethno-kulturell codierte Subjektpositionierungen für sich zur Geltung bringen und sich zudem als in unmittelbarer Nähe zum Pol selbstverständlicher Zugehörigkeit, der mit „deutsch" etikettiert ist, stehend zeigen. So hatte ich neben der Hauptfigur Bayram, die sich in ihrem Status als ‚Anderer' beschränkt und diskriminiert, aber auch eingerichtet zeigt, die Hauptfigur Josef als weitestgehend normalisiert bzw. als zunehmend unsichtbar werdenden ‚Migrationsanderen' gezeigt, der der zurichtenden Macht einer Subjektivierung und Diskriminierung als natio-ethno-kulturell ‚Anderer' weitgehend zu entgehen scheint.

Selbstverständlich lassen sich auf der Basis zweier Einzelfalluntersuchungen nur begrenzte allgemeine Aussagen ableiten: Die Ergebnisse der Untersuchung legen aber nahe, dass die lebensbegleitende Wiederholung und Aktualisierung von rassismusrelevanten Anrufungen sich einschränkend auf den Möglichkeitsraum für die Subjektpositionierungen von jungen Männern aus eingewanderten Familien auswirken – und dies insbesondere dort, wo diese Anrufungen als diskriminierend erlebt werden. Hier schließen meine Ergebnisse an Untersuchungen wie die von Encarnation Gutierrez-Rodriguez (1999a), Tarek Badawia (2002), Mark Terkessidis (2004) oder auch Paul Mecheril (2003) an, die bereits biographische Schlüsselerfahrungen der Diskriminierung und ihre Effekte für andere Fälle dokumentiert und Prozesse des Zum-„Ausländer"- oder Zur-„Migratin"-Machens rekonstruiert haben. Auch ist deutlich geworden, dass es für die Figur Bayram angesichts des insgesamt

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

eingeschränkteren Möglichkeitsraumes eher nahe liegt, den rassismusrelevanten Anrufungen auch in der Identifizierung zu entsprechen – ein Umstand, den bspw. auch die, ebenfalls an Butler angelehnten, performativen Untersuchungen von Deborah Youdell zu Identitätskonstitutionen Schwarzer Schüler in England stützen (vgl. Youdell 2004).[58] Vor dem Hintergrund dieses Befundes, der im Kontrast der beiden Fallstudien vor allem die enge Korrespondenz zwischen einem eingeschränkten Möglichkeitsraum der Positionierung und Anrufungen als konkreten Diskriminierungserfahrungen zeigt, drängt es sich geradezu auf, sich noch einmal dezidiert dem Stellenwert des Markiert-Erscheinens der Hauptfigur Bayram zuzuwenden. Auch wenn eine schlichte Kausalkette im Sinne der Annahme, das Markiert-Erscheinen führe zu Anrufungen als ‚Anderer', dieses führe wiederum zu Diskriminierungserfahrungen und diese führten letztlich zu einem eingeschränkten Möglichkeitsraum der Positionierung sicherlich zu holzschnittartig ist, so lohnt es aus meiner Sicht abschließend der limitierenden Bedeutung des Markiert-Erscheinens noch einmal theoretisierend nachzugehen.

Das Markiert-Erscheinen und dessen limitierende Bedeutung

Warum überhaupt vom Markiert-Erscheinen sprechen? Diese Formulierung verweist vor allem darauf, dass als markiert nur erscheint, wer auch als markiert gelesen werden kann. Dieser Hinweis ist deswegen wichtig, weil er den vermeintlich essenziellen Zustand eines ‚Markiert-Seins' als relationales Verhältnis ausweist: Es braucht nicht nur einen der als markiert gelten kann, sondern dieser jemand kann nur insofern als markiert gelten, sofern es jemanden gibt, der oder die ihn als markiert versteht, liest und ggf. anspricht. In Bezug auf die Hauptfiguren Bayram und Josef ließ sich feststellen, dass ersterer wiederholt als markiert gelesen wurde, während letzterer – so legt es zumindest das Fehlen entsprechender Anrufungen nahe – für seine Gegenüber zunehmend weniger Anhaltspunkte bot, die ihn als ‚Anderen' lesbar machen konnten. Das unterschiedliche Markiert-Erscheinen der Hauptfiguren, das meist nur implizit verhandelt wurde, und insbesondere der Hinweis im Fall Bayram Özdal auf die umfassende Veränderung, die notwendig wäre, um diesem Markiert-Erscheinen zu entgehen (vgl. B 258ff.), verweisen dabei auf einen Aspekt

58 Ihre, ebenfalls an butlersche Terminologien angelehnte, Untersuchung akzentuiert dabei allerdings noch stärker die Grenzen von performativen Poltiken der Resignifizierungen, insofern sie für die von ihr untersuchten Jugendlichen herausarbeitet, dass ihre persönlichen Repräsentationen dominante Zuschreibungen von ‚Blackness' nicht einfach überwinden können: „These Black students cannot have both a pro-school, positively oriented learner identity *and* a high status Black subcultural identiy" (Youdell 2004: 98), nicht weil sie nicht wollten, sondern weil ihre Identitäten bereits „racialised *and* politicised" (Youdell 2004: 99) sind, um angesichts Weißer Hegemonie bestehen zu können.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

von Differenzordnungen zurück, der als grundlegender „physiognomischer Code" (Mecheril 2003: 154) verstanden werden kann. Als „physiognomischen Code" versteht Paul Mecheril „die *dem Erkennen zugrunde liegende* symbolische Ordnung" (ebd., Hervorhebung NR), deren Spezifität im Theorieteil mit Hilfe eines diskurstheoretischen Rassismusverständnisses konkretisiert werden konnte. Dieser Code stellt Klassifikationsprinzipien zur Verfügung, die es erlauben, bestimmte Geschmackspräferenzen, Wertehaltungen oder körperlichen Merkmale einzelner Menschen so auszulegen, dass sie eine weitgehend zuverlässige Einordnung des natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsstatus derjenigen Person ermöglichen, an denen diese Anzeichen identifiziert werden können (vgl. ebd.).[59] Markiert-Erscheinen, so wird daran deutlich, umfasst damit weit mehr als die einigermaßen fetischisierte Frage nach der Hautfarbe (vgl. bspw. Hall 2004c: 151ff., Back/ Solomos 2000: 158), auf die rassismustheoretische Überlegungen oft reduziert werden. Markiert ist nicht lediglich, wessen phänotypische Färbung als Hinweis auf seine oder ihre ‚Andersartigkeit' oder ‚Fremdheit' verstanden werden. Markiert-Erscheinen kann man auch auf der Basis des Namens, der Aussprache, des Lachens, der Sitzhaltung, der präferierten Gesten, der bevorzugten Problemlösungsstrategien oder des Argumentationsstils, die allesamt stärker habitualisierte Formen der Markierung darstellen. Markiert-Erscheinen verweist also durchaus auf einen bestimmte Lesbarkeit des Körpers der ‚Anderen' als ‚Andere', aber nicht allein in einer auf das so genannte Phänotypische reduzierten Weise. Der Umstand oder das Faktum des Markiert-Erscheinens von Bayram, dem ein sozialer Prozess des Als-Markierter-gelesen-Werdens zugehört, wurde innerhalb des Falles als zentraler Referenzpunkt für die Konstitution Bayrams als ‚Anderer' ebenso wie für die Anrufungen als solcher zu verstehen gegeben; es war gerade diese unentrinnbare ‚Faktizität' des Markiert-Erscheinens, seine Unabänderlichkeit trotz noch so großer Anstrengung der sich die Dramatik der Darstellung in diesem Punkt verdankte: „dann müsste ich meinen Namen ändern, meine Haare blondieren, meine Gene verändern" (B 260f.). Dieser Annahme folgend, ist es durchaus nahe liegend, davon auszugehen, dass der Umstand des Markiert-Erscheinens von Bayram im begrenzten Möglichkeitsraum zur Positionierung Bayrams seinen Widerhall findet.

In einer solchen Perspektive würde die Festlegung Bayrams auf eine anerkennbare Subjektposition nicht nur maßgeblich mittels Anrufungen verhandelt, sondern diese Verhandlung würde durch das Markiert-Erscheinen auch abgesichert, weil die Hauptfigur Bayram auf ihre Sichtbarkeit und damit Lesbarkeit als ‚Anderer' immer wieder konsensuell verpflichtet werden könnte. Damit erwiese sich dann gerade der Umstand des Markiert-Erscheinens als wichtiger Aspekt, der die Begrenzung des

59 Ich hatte diesen Umstand bereits im Fall Bayram im Kapitel Etikettierende Anrufungen als Ausländer (317ff.) umrissen, wo es um ein Verständnis von (informellen) „Mitgliedschaftssignalen" (Mecheril 2003: 152ff.) ging.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Möglichkeitsraumes für Bayram deutlich enger und fester konstituiert als es für Josef möglich ist.

Gleichzeitig wäre es aber ein Missverständnis davon auszugehen, dass allein der Unterschied im Markiert-Erscheinen zwischen Bayram und Josef – oder auch ihr zeitweise unterschiedlicher formeller Zugehörigkeitsstatus – alle Unterschiede zwischen den Fällen zu erklären vermag, denn in dieser Perspektive wird zum einen übersehen, dass auch Josef weniger auf der Ebene des offensichtlich-phänotypischen, aber durchaus auf einer allgemeineren, habituellen Ebene durchaus auch als markiert erscheinen könnte: z.B. weil seine starke Erfolgs- und Integrationsorientierung ihn in bestimmten Situationen als ein bisschen zu bemüht und damit habituell als nicht sicher beheimatet im jeweiligen Feld ausweisen könnte. Zum anderen übersieht eine solche – einfache und der Tendenz nach das Markiert-Erscheinen wieder essenzialisierende Perspektive – dass auch andere Fälle denkbar wären, in denen jemand, der ‚quasi objektiv' als ähnlich markiert wie Bayram gelten könnte, Erfahrungen macht, die denen von Josef nahe kommen, die also auf sein alltagspraktisches Nicht-als-Markierter-Erscheinen verweisen könnten. Leider war es im begrenzten Rahmen dieser Dissertation nicht möglich, einen weiteren Fall mit in die Analyse einzubeziehen, der eine stärkere Perspektivierung der hier ausgearbeiteten Verhältnisse von Subjektpositionierungsprozessen zwischen Anrufungen und Identifizierungen erlaubt hätte, aber in der Untersuchung von Barbara Schramkowski findet sich beispielsweise ein Verweis auf das Portrait von Emre, dessen Eltern ebenfalls aus der Türkei migriert seien, der aber von sich sagt, seine Migrationsgeschichte habe fast keine Auswirkungen auf seine Biographie gehabt, er habe keine alltagsrassistischen Erfahrungen gemacht, er empfinde sich als gleichberechtigt und äußere ein positives Integrationsempfinden (vgl. Schramkowski 2007: 257). Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass es ein Missverständnis wäre, die hier ausgearbeiteten Fallstudien vor einem rassismus- und subjektivierungstheoretischen Hintergrund lediglich so zu verstehen, als folgten die Hauptfiguren dieser Fälle in ihren artikulierten Subjektposition(ierung)en lediglich einer Logik, die sich als einfache Logik des Phänotyps deuten ließe: Je Weißer, je privilegierter. Auch wenn sich sicherlich nicht von der Hand weisen lässt, dass dieser Logik eine gewisse Provenienz und Relevanz für den Kontext zukommt, der gleichsam im Spiegel der hier zugrunde gelegten Biographien einer näheren Betrachtung ausgesetzt wird, so würde dies ein wesentliches Ergebnis dieses Fallvergleichs simplifizieren: Die Fallstudie Bayram zeigt auf, dass und wie ihre Hauptfigur als „markiert erscheint" und deshalb bzw. insofern erhält dieses Markiert-Erscheinen eine Relevanz für die gesamte Interpretation – es kann aber nicht bereits vor dieser Interpretation vorausgesetzt werden.

Wenn also die Hauptfigur Josef im Rahmen dieses Fallvergleichs gar nicht als „markiert erscheint", dann weist dieser Umstand zwar darauf hin, dass er sich auf der Basis des Fallvergleichs in einer rassismustheoretisch gesprochen günstigeren

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Ausgangslage als die Hauptfigur Bayram befinden mag. Es wäre aber meines Erachtens analytisch unzulässig, in der Kontrastierung dieser beiden Fälle nicht die Frage danach zunächst offen gehalten zu haben, ob die Hauptfiguren – auf der Basis des Erzähltextes – überhaupt als unterschiedlich markiert erscheinen werden. Denn es wäre durchaus denkbar gewesen, dass Josef ebenfalls stärker als „markiert erscheinend" hätte präsentiert werden können, wenn die dazugehörige Geschichte mit allen darin rekonstruierten Effekten und Erzählmustern eine andere gewesen wäre. Der Versuch, über das Markiert-Erscheinen als strikt relationales Phänomen zu sprechen und nachzudenken, verweist folglich darauf, dass diese Fälle in ihrer Kontrastierung nicht selbst der Essentialisierung von ‚phänotypischen Merkmalen' für solche Interpretationen Vorschub leisten sowie dieses Markiert-Erscheinen nicht allein auf jene Merkmale reduzieren sollten.

So verweist Paul Mecheril gerade darauf, dass ein prekärer Zugehörigkeitsstatus sich auch in einem gewissermaßen subtileren „Markiert-Erscheinen", also in einem subtiler zu entziffernden Als-Markiert-Erkennbar-Sein, aktualisiert finden könne, da dieser Status sich auf der Ebene des Habitus einschreibe und sich beispielsweise als „meisterhafte Verkörperung des Unsouveränen" (Mecheril 2003: 317) zeige. Diesen „Ausländerhabitus", wie Mecheril diese habituelle Verkörperung des Unsouveränen auch betitelt, entwirft er als paradoxe Erscheinung, die gerade ihre Illegitimität und Deplatziertheit in einer Weise inkorporiert habe, die das Ziel jedes Habitus, das Heimisch-Werden in einem sozialen Feld, dauerhaft zu unterlaufen wisse (vgl. ebd.). Innerhalb der unabgeschlossenen Typologie, mit Hilfe derer Mecheril das, was die Verkörperung eines „Ausländerhabitus" für einzelne prekär Zugehörige heißen kann, verdeutlicht, wäre es zu einfach, über die Hauptfigur Josef als absolut jenseitig von einem „Ausländerhabitus" stehende zu diskutieren, wenn diese Typologie etwa folgende Menschen einschließt:

„der … übertrieben und peinlich Angepasste, der devot Unbeholfene und beflissen Ungeschickte, oder die Unnahbare, die Abgekanzelte, der Ängstliche, die Unsichtbar-Gewordene, der lächelnd Unzugängliche, welcher, während Möglichkeiten an ihm vorbeiziehen, mit seinem Styling beschäftigt zu sein scheint, und auch der laut Unkränkbare, der gegenüber den zivilisiert-empörten Blicken der Maßregelung Unempfindliche, die Rotzfreche" (Mecheril 2003: 317) .

Es ist, so folgert Mecheril, die Verkörperung des Prekären, die die ‚Anderen' letztlich doch als ‚Andere' kenntlich und sie erkennbar macht – einfach weil der „Ausländerhabitus" zwischen Über- und Untertreibung, zwischen Zurückhaltung und Hervortreten um das rechte Maß nur ringen kann, dieses aber beständig aufgrund des *deutlichen Bemühens* um das rechte Maß selbst verfehlt (vgl. Mecheril 2003: 318). Auch wenn die Fallstudie Bayram ihre Hauptfigur als eine konturiert, deren Markiert-Erscheinen explizit und direkt Einfluss auf den Möglichkeitsraum der Positionierung zu haben scheint, so kann – unter der Perspektive „Ausländerhabi-

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

tus“ – vielleicht auch das bisweilen bemühte Streben um Anpassung verstanden als eine Form des Nicht-als-Anderer-Erscheinen-Wollens im Fall Josef noch als hochgradig subtile Form eines solchen ausländerhabituellen Markiert-Erscheinens gelesen werden. Allerdings bewegt sich eine solche Überlegung dann eher jenseits dessen, was auf der Basis der narrationsanalytischen Auswertungen noch gesichert auszusagen wäre.

Gemäß dieser Überlegungen erscheint es also begrenzt sinnvoll, sowohl von der Hauptfigur Josef als auch von der Hauptfigur Bayram als markiert zu sprechen, sofern man das sehr unterschiedliche Ausmaß der Offen-Sichtlichkeit ihres ‚Anders-Erscheinen‘ berücksichtigt, dem wiederum das Ausmaß ihres Möglichkeitsraumes zur Positionierung zu korrespondieren scheint. Die bisherige Perspektive, die die für die Hauptfiguren unterschiedlich umfassend angelegten Möglichkeitsräume zur Positionierung kennzeichnete, fokussierte nun eher auf Momente einer gewissen *Zurichtung* oder *Festlegung* auf bestimmte Subjektpositionen. Gleichzeitig – und das sollte in den ausführlichen Fallinterpretationen und insbesondere in den Rekonstruktionen zum Umgang bereits deutlich geworden sein – zeigten sich diese Festlegungen der Hauptfiguren auf bestimmte Subjektpositionen zwar in unterschiedlichem Maß als rigide, aber eben auch keineswegs als total. So soll die nachfolgende bildungstheoretische Relektüre der Ergebnisse aus den Fallstudien ihr Augenmerk noch einmal explizit auf jene Form der subjektbezogenen Handlungsfähigkeit richten, die angesichts von subjektivierenden Festlegungen auf bestimmte Subjektpositionen nicht bereits obsolet wird.

BILDUNGSTHEORETISCHE RELEKTÜRE DER ERGEBNISSE: BILDUNGSMOMENTE IN POSITIONIERUNGSPROZESSEN?

„Die Macht umgrenzt, was ein Subjekt ‚sein‘ kann, sie zieht die Grenzen, jenseits derer es nicht länger ‚ist‘ oder jenseits welcher es in einen Bereich suspendierter Ontologie gerät. Die Macht versucht jedoch, das Subjekt durch Zwang zu begrenzen, und der Widerstand gegen den Zwang besteht in der Stilisierung des Selbst an den Grenzen des etablierten Seins“ (Butler 2001b: 9).

Die nachfolgende bildungstheoretische oder besser resignifizierungsbezogene Relektüre der empirischen Ergebnisse aus den Fallstudien schließt nun sowohl in theoretisierender als auch in analytischer Perspektive wieder an die zwei zentralen bildungstheoretischen Fragen an, die am Ausgangspunkt der bisherigen Überlegungen standen: 1. Wie kann die Entstehung, Entwicklung und insbesondere die Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen in diskurstheoretischer Perspektive beschrieben und gedacht werden? 2. Inwieweit erweisen sich Migrationsbiographien für diese Frage als besonders hilfreicher Forschungsgegenstand, weil sich an ihnen exemplarisch die potentiell diskriminierenden Einschreibungen von Subjekten in

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

natio-ethno-kulturelle Differenzordnung(en) rekonstruieren lassen? Unter Zuhilfenahme der butlerschen Begriffe „Anrufung" und „Identifizierung" und dem spezifizierten Interesse für Anrufungen und Identifizierungen als ‚fremder Anderer' im empirischen Text ging es bislang vor allem darum, sich in analytischer Einstellung dem anzunähern, „was ein Subjekt [angesichts der machtvoll auferlegten *Begrenzungen* der Subjektivierung überhaupt] ‚sein' kann" (ebd., Hervorhebung NR). Im Rahmen der nachfolgenden bildungstheoretischen Relektüre der Ergebnisse steht nun noch einmal die Frage nach den Handlungsmöglichkeiten und Spielräumen im Rahmen dieser begrenzenden Subjektivierungspraxen im Zentrum, die möglicher Weise zu verstehen ist als eine nach der „Stilisierung des Selbst an der Grenze des etablierten Seins"[60] oder auch als Frage nach dem „Widerstand gegen den Zwang" (ebd.). Dafür wird kurz noch einmal rekapituliert, was an Subjektpositionierungsprozessen bildungsrelevant sein kann (1.). Um die Frage nach Bildung aber auch als empirische Frage diskutieren zu können, werden im Anschluss daran die empirisch rekonstruierten Subjektpositionierungsprozesse daraufhin gegengelesen, inwiefern sich in ihnen solche bildungsrelevanten Resignifizierungspraxen abzeichnen (2.). Insgesamt versteht sich diese bildungstheoretische Reflexion eher als fragende Kommentierung der bisherigen empirischen Ergebnisse, weniger als eigenständige und umfassende Ausarbeitung und Analyse.

Resignifizierung als Praxis der Kritik oder Bildung?

Im theoretischen Teil dieser Arbeit hatte ich, im Rückgriff auf Foucaults Vorstellungen von Kritik und Erfahrung, versucht Butlers Resignifizierungsbegriff für ein verändertes Verständnis von Bildung zu nutzen. Dabei war gerade die *relative Befangenheit* des Bildungs- bzw. Kritikprojekts offensichtlich geworden: Foucault hatte sie als „die Kunst, nicht dermaßen regiert zu werden" bestimmt, die sich als Entlarvung und Verschiebung einer konkreten Machtkonstellation verstehen ließ. In der zweiten vorläufigen Bestimmung von Bildung bzw. Erfahrung als Praxis des

60 Was genau mit einer solchen „Stilisierung des Selbst an den Grenzen des etablierten Seins" gemeint sein könnte, bleibt dabei zunächst weitestgehend offen. Die Begriffswahl „Stilisierung" oder im englischen Original „stylization" (vgl. Butler 2001c: 8) spielt aber vermutlich weniger auf eine skizzenhafte, reduktionistische oder kreativ-designte Darstellungsform an, sondern scheint mir eher die Nebenbedeutung von „to stylize" zu betonen, die wiederum bedeutet, sich „der Konvention [zu] unterwerfen" (Messinger, Fellermayer 2005: 587). Stilisierung wäre demnach weniger als Abstraktion von, sondern vielmehr als Anpassung an eine als Stil interpretierbare Norm zu verstehen, die die Grenzen des etablierten Seins zu bestimmen sucht ohne sie vollständig absichern zu können. Ein solches Verständnis der „Stilisierung" bleibt der Vorstellung einer notwendigen Unterwerfung stärker verhaftet als der eines kreativen holzschnittartigen (Neu-)Entwurfes.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Sich-Aussetzens, die zu einer Problematisierung bislang sicherer kollektiver wie individueller Ge-Wissheiten führt, wird diese distanznehmende, fragende Perspektive von Foucault noch unterstrichen. Im Anschluss an Butler hatte ich darauf insistiert, dass ein solches Bildungsprojekt aber nur *unzureichend als subjektbezogenes oder gar subjektives Bildungsprojekt* zu verstehen ist. Und es ist für mich vor allem Butlers Begriff der „Resignifizierung", der diesem Umstand Rechnung trägt, weil er eher eine *diskursive Verschiebung* als Bildungsgeschehen akzentuiert.

Resignifizierung wird bei Butler deutlich als eine Form der Wiedereinschreibung von Begriffen oder Praxen in einen Diskurs zu verstehen gegeben, dessen immer auch subjektivierender Zugriff durch die schlichte Möglichkeit von Resignifizierung nicht grundsätzlich in Frage gestellt wird (vgl. Butler 2006: 158). Resignifizierung hatte ich vielmehr als Ausbeutung der Performativität jedes normierenden, ermöglichenden, formenden und begrenzenden Sprechens zu lesen versucht, die sich für Butler genau daraus ergibt, dass im Diskurs eine Wiederholung nicht automatisch oder notwendig vollständig als *ordnungsgemäße* Wiederholung der Norm sichergestellt werden kann. Die Möglichkeit zur Resignifizierung kann deshalb als direkter Effekt der Macht gelesen werden, gegen die sich die widerständige, resignifizierende Handlungsmacht (eines Subjekts) wiederum richten könne (vgl. Butler 2001a: 94).

Ein solches Verständnis von Bildung verstanden als Praxis der Resignifizierung fragt dann nach der Transformation von Diskursen und von ihnen orientierten Körperinszenierungen innerhalb und durch eine subversive Praxis der Wiederholung und eröffnet sich eine noch stärker diskurstheoretisch konturierte Perspektive, in der *Bildung weniger als Selbst-Transformation* eines Subjekts im Zentrum steht. In dieser Perspektive wäre zu fragen nach einer *möglichen Differenz* zwischen gewöhnlich-normativer oder auch *sozial nahe gelegter Subjektposition(ierung) einerseits* und bezogener oder *zur Geltung gebrachter Subjektposition(ierung) im Rahmen der subjektivierenden Kategorien, die zur Positionierung zur Verfügung stehen*, andererseits. Ich hatte bereits gesagt, dass eine solche bildungstheoretische Perspektive aufgefordert ist, nach *Anhaltspunkten für eine Praxis des „Nicht-dermaßen-regiert-Werdens" bzw. nach Praktiken der „Resignifizierung" zu suchen*, weil solche Praxen möglicher Weise als Bildungsvollzüge lesbar sind. In einer solchen Perspektive bleibt jedes Bildungsgeschehen auf die soziale Norm oder Konvention verpflichtet und lässt sich lediglich in den Spielräumen der Norm(ierung), in Butlers Terminologie also vor allem subjektbezogen in der möglichen Differenz zwischen Anrufung und Identifizierung lokalisieren.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Bildungsmomente oder Spielräume der Subjektposition(ierung) zwischen Anrufung und Identifizierung?

Wenn nun abschließend das gerade noch einmal rekapitulierte Verständnis von Bildung als resignifizierender Praxis den Ergebnissen der zwei Fallstudien angenähert werden soll, so wird dies in einer *fragenden Perspektive* geschehen. Diese fragende Perspektive sucht auf die bildungstheoretisch interessanten Momente im Blick auf die empirisch rekonstruierten Konstellationen hinzuweisen, enthält sich dabei aber einer direkten Identifizierung von Bildungsprozessen.[61] Aus der vorgeschlagenen bildungstheoretischen Perspektive ergeben sich aus meiner Sicht vielmehr zwei aufeinander aufbauende *Fragen*, die an die Fälle herangetragen werden können: Erstens, spricht etwas und wenn ja was dafür, die gezeigten (natio-ethno-kulturellen) Identifizierungen als Praxen der Resignifizierung zu lesen? Zweitens, inwieweit lassen sich die gezeigten Praxen (der Resignifizierung?) als solche lesen, die Machteffekte und Zwangsmechanismen entlarven und ggf. den subjektivierenden Zugriff – insbesondere von Anrufungen – abschwächen könnten? Das grundsätzliche Problem einer solchen Annäherung liegt sicherlich darin, dass sich weder die theoretischen Begriffe und Konzepte umstandslos empirisch (an)wenden lassen, noch die Fallstudien in einer solchen bildungstheoretisch gewendeten Perspektive gänzlich aufgehen. Deshalb stellt die hier vorgeschlagene bildungstheoretische Relektüre nun lediglich einzelne Identifizierungen ins Zentrum, die im Rahmen der Fallstudien ausführlich erarbeitet und ausgearbeitet wurden. Diese Relektüre ist deshalb nicht als weitere Modellierung der Fälle unter bildungstheoretischen Gesichtspunkten zu verstehen, sondern eher als eine *fokussierte Ergebnisdiskussion*, die sich eingehend und intensiv für einen relativ begrenzten Aspekt interessiert, den ich vorläufig als *diskursiven Spielraum zwischen Anrufung und Identifizierung* beschreiben möchte.

Spricht nun etwas dafür, die gezeigten (natio-ethno-kulturellen) Identifizierungen der Hauptfiguren Bayram und Josef als Resignifizierungspraxen zu lesen? Das problematische einer solchen Frage wird bereits darin offenbar, dass für ihre Be-

61 Dieser Vorbehalt gegenüber eine Identifizierung von (empirischen) Bildungsprozessen geht vor allem darauf zurück, dass er aus meiner Sicht wenig mit einem Möglichkeitsdenken von Bildung vereinbar ist (wie es insbesondere Alfred Schäfer propagiert, vgl. Schäfer 2007, Schäfer 2009, vgl. Unterkapitel Zur Funktion bildungstheoretischen Denkens: 71ff.): Wer Bildung als Möglichkeitskategorie entwirft, problematisiert dabei notwenig jegliche Versuche einer insbesondere empirischen Festschreibung von Bildung im Sinne der Feststellung „Das *ist* Bildung". Ich würde zudem ergänzen, dass das, was innerhalb einer bestimmten theoretisch geleiteten Perspektive als Bildung betrachtet werden kann, aus einer anderen Perspektive immer auch anders gelesen werden kann. Deshalb bemühe ich mich darum, nicht mehr, aber auch nicht weniger als eine solche *bildungstheoretische Lesart* meiner empirischen Ergebnisse anzubieten oder auszuprobieren.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

antwortung einigermaßen klar zu identifizieren sein müsste, was als *gewöhnlicher Gebrauch* dieser in den Identifizierungen genutzten Bezeichnungen zu gelten hätte. Methodologisch ergibt sich aus der bildungstheoretisch motivierten Frage nach Resignifizierungspraxen in biographischen Texten also die Schwierigkeit, die gezeigten Identifizierungen ins Verhältnis setzen zu müssen zu dem, was als deren gewöhnlicher Gebrauch gelten könnte. Eine solche Analyse müsste sich folglich zumindest experimentell mit diskursanalytischen Vorgehensweisen verbinden, die die diskursive Verarbeitung und Anwendung von einzelnen Begriffen oder Metaphern untersuchen und anzugeben vermögen. Im Unterschied zur Biographieforschung gehen diskursanalytische Perspektiven, die historische und/oder gegenwärtige „Diskursentwicklungen" (Keller 2008: 262) oder „Diskursstränge" (Jäger 1999: 160) zu analysieren suchen, gerade davon aus, dem heterogenen und partiellen Vorkommen verschiedener diskursspezifischer Elemente sei gerade keine einheitliche Sinnstruktur übergeordnet (vgl. Keller 2008: 275).[62] So ist es diskurstheoretisch nicht nur denkbar, sondern gerade interessant, wenn zwei aufeinander verwiesene Begriffe (wie bspw. „Ossi" und „Wessi") sich innerhalb einer Diskursanalyse zu zwei unterschiedlichen Diskursen als zugehörig erweisen (vgl. Wedl 2006: 321ff.). Zudem lassen sich forschungstheoretisch verschiedene diskursanalytische Strömungen unterscheiden, wie kritische (vgl. Jäger 1999), wissenssoziologische (vgl. Keller 2008), linguistische (vgl. Jung 1997b 1997) oder machtanalytische Diskursanalysen (vgl. Pieper 2006). Der nachfolgende Versuch, Aussagen über Resignifizierungspraxen im Interviewtext treffen zu können, schließt maßgeblich an die beiden letzteren diskursanalytischen Strömungen an und bewegt sich damit am ehesten im Spektrum zwischen einer machtanalytisch informierten „begriffsorientierten Dis-

62 An dieser Stelle erweist sich Kellers Verständnis der Biographieforschung sicherlich als etwas einseitig, wenn er – unter Absehung der vielfältigen methodologischen Diskussionen zum Konstruktionscharakter von Biographien – implizit konstatiert, Biographien zeichneten sich durch eine einheitliche Sinnstruktur aus. Auch für „den Diskurs" wird definitorisch im Vollzug einer Diskursanalyse – sonst kann er als solcher schließlich nicht betrachtet werden – ein Sinnzusammenhang konstatiert. Der zentrale Unterschied scheint mir eher der zu sein, dass Biographien aufgrund ihres narrativen Formats und der formal relativ eindeutigen SprecherIn-Position, aus der sie konstruiert werden, eher die Erwartung von Geschlossenheit erzeugen und ihr in der Produktion auch stärker selbst unterliegen. Der entscheidende Unterschied zwischen Biographien und Diskursen als Formen der untersuchenswerten sprachlichen Äußerung könnte also neben ihrem unterschiedlichen Verallgemeinerungsgrad eher in der Beobachtung liegen, dass ein Diskurs nur auf der Basis einer Zäsur, der Herstellung und Definition eines Ausschnitts innerhalb eines dynamischen und weiterlaufenden Sprach(veränderungs)prozesses, betrachtet werden kann. Demgegenüber ist zumindest dem klassischen Format „Erzählung" eigen, dass sie stärker selbst Anfang und Ende ihrer Geschichte produziert.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

kursanalyse“ (Wedl 2006: 323), wie sie sich bei Juliette Wedl ausgearbeitet findet, und einer linguistischen „Metaphernanalyse“ (Böke 1997: 165), wie sie Karin Böke nutzt. Dieser doppelte Anschluss liegt insofern nahe, als die Identifizierung im Fall Bayram als „Ausländer“ stärker begriffsbezogen, die Identifizierung im Fall Josef als „Teil vom Kuchen“ eher metaphernbezogen diskursanalytisch eingeordnet werden müsste.

Die Identifizierung als „Teil vom Kuchen“ im Fall Josef Schmidt

Der Fall Josef, dem wir uns zunächst zuwenden wollen, erweist sich im Hinblick auf eine mögliche Praxis der Resignifizierung in der gezeigten Identifizierung als relativ diffizil. Nicht nur fehlt der Identifizierung als „Teil vom Kuchen“ außerhalb ihres Artikulationskontextes jeder Bezug auf natio-ethno-kulturelle Differenz, so dass es sich keineswegs als offensichtlich erweist, dass hier überhaupt von einer natio-ethno-kulturellen Identifizierung gesprochen werden kann. Für die Identifizierung als „Teil vom Kuchen“ ist es zudem auch schwieriger als für den Begriff „Ausländer“ so etwas wie ihren gewöhnlichen Gebrauch zu bestimmen. Bereits vorher hatte ich diese Formulierung als Metapher für eine Form der Zugehörigkeit interpretiert, die einer Zugehörigkeitslogik folgt und diese damit auch propagiert, die nicht notwendig von der (geschmacklichen) Homogenität eines Zusammenhanges, wie eines „Kuchens“, sondern von ihm als zusammengesetztem Gebilde ausgeht. Da diese Metapher aber nicht in dem Sinne als feststehend bezeichnet werden kann, dass sie als geflügeltes Wort Anwendung oder sich in literarischer Form mehrfach reproduziert findet, fällt es relativ schwer, die mögliche Norm-Überschreitung dieser Formulierung zu bestimmen. Hier soll der linguistisch-metaphernanalytische Zugang helfen.

Die Identifizierung als „Teil vom Kuchen“ [63] rekurriert auf den Bereich der Nahrungsmittel, ein Rekurs, der im sog. „Einwanderungsdiskurs“ eher ungewöhnlich ist.[64] Offenbar handelt es sich bei der Identifizierung als „Teil vom Kuchen“ um eine *kreative Metapher*, also um eine „originäre Neuschöpfung“ (Böke 1997: 167), die sich von konventionellen Metaphern gerade dadurch unterscheidet, dass sie nicht als allgemein gebräuchlich oder verständlich angesehen werden kann. Ein

63 Im Unterkapitel Lesbare Identifizierung (375ff.) finden sich der Erzählkontext und die Identifizierung selbst sowohl im Originalwortlaut angegeben, als auch in ihrem Zusammenhang ausführlich interpretiert.

64 Karin Böke legt ihrer Metaphernanalyse zum Einwanderungsdiskurs einen Textkorpus zugrunde, der aus 400 thematisch relevanten Artikeln der Wochenzeitschrift DER SPIEGEL zwischen den Jahren 1947 – 1988 besteht (vgl. Böke 1997: 165, 168). Hier findet sich lediglich ein Rekurs auf eine feststehende Metapher aus dem Bereich der Nahrungsmittel, wenn es in Bezug auf Asylsuchende heißt, es müsse die „Spreu vom Weizen“ getrennt werden (vgl. Böke 1997: 172).

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

„Teil vom Kuchen“ scheint schließlich etwas anderes zu sein, als sich die sprichwörtliche „Scheibe vom Kuchen abzuschneiden“ – eine Metapher, für die es nach meiner Recherche auch im Russischen eine Entsprechung gibt, im Unterschied zum „Teil vom Kuchen“, die weder im Deutschen noch im Russischen genutzt wird.[65] Gleichwohl ist diese Neuschöpfung keine alleinige Schöpfung des Erzählenden, sondern eher eine direkte Co-Produktion in der Interviewsituation. So ist es die Interviewerin, die die vorausgehende Aussage „also ich fühl mich wie gesagt nicht deutsch, sondern eher in diesem Kuchen“ (J 1848f.) mit der Formulierung „[e]in Teil vom Kuchen“ (J 1849) kommentiert, die nachfolgend vom Erzählenden noch einmal ratifiziert und bestätigt wird: „Ein Teil vom Kuchen. Joa. *(lacht)*“ (J 1850). Gerade dieser Status der Metapher als Co-Produktion bzw. Konstruktion legt aber grundsätzlich eher nahe, dass das eröffnete Bild vom „Kuchen“ vielleicht nicht vorliegend, aber doch anschlussfähig an bereits bestehende Metaphern, Bilder, etc. ist.

Betrachtet man daraufhin den Fokus der Metapher „Kuchen“ und ihren Rahmen, nämlich die Argumentation, Deutschland sei als ein Kuchen mit verschiedenen Sorten anzusehen, bei dem jedes Viertel oder Achtel eine andere Farbe und einen anderen Geschmack habe (vgl. J 1846f.), so zeigt diese kreative Metapher eine gewisse Nähe zu Elementen des sog. Multikulturalismus-Diskurses: Darauf verweist nicht nur der einleitende Hinweis auf „viele Kulturen“ (J 1844), die sich in Deutschland fänden, sondern die geschmacklich und farblich konstatierte „Vielfalt“, die „aber trotzdem … noch Eins“ (J 1847) sei. Im Diskurs des Multikulturalismus – auch wenn dieser sicherlich ebenfalls nicht als kohärenter Diskurs betrachtet werden kann – dominieren die Topoi des harmonischen oder friedlichen Zusammenlebens unterschiedlicher Kulturen, der Erhalt von kultureller Vielfalt und Besonderheit wird propagiert und das Klima dieses Zusammenlebens wird als tolerant und bereichernd aufgefasst (vgl. Yildiz 2009: 137ff., vgl. auch Radtke 1998).[66] Insbesondere in der, ebenfalls dem Diskurs des Multikulturalismus zurechenbaren, Nahrungsmittelmetapher vom „salad bowl“, die die us-amerikanische nationale Selbstbeschreibung bzw. die lange favorisierte Integrationsstrategie des „melting

65 Ich danke meiner Kollegin Inga Schwarz für ihre Unterstützung hinsichtlich der Frage, ob sich eine russischsprachige Metapher als Äquivalent zum „Teil vom Kuchen“ finden lasse.

66 Neben dem Topos der Bereicherung zählt Safiye Yildiz (2009) aber auch den Topos der „Bedrohung der ethnisch völkischen Einheit“ des Nationalstaates durch die kulturelle Vielfalt ebenfalls zum Multikulturalismus-Diskurs. Insbesondere weil auch sie sich in ihrer Auseinandersetzung auf den ersten Topos konzentriert, leuchtet mir diese Zuordnung nicht recht ein – auch wenn es eine Gemeinsamkeit in der Grundannahme gebe, „dass Kulturen homogene soziale Gebilde sind“ (Yildiz 2009: 137).

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

pot“[67] zunehmend abgelöst hat, findet sich ein starke Nähe zu der gezeigten Nahrungsmittelmetapher vom Kuchen. Die Metapher vom „salad bowl“ steht ebenso wie die Kuchenmetapher im Fall Josef für eine Vorstellung von kulturell diversifiziertem Zusammenleben, bei dem unterschiedliche Kulturen in ihren besonderen Qualitäten erhalten und sichtbar bleiben, aber ihre Zusammenstellung eine einzige Speise aus den unterschiedlichen Zutaten kreiert.[68] Insofern ist es nahe liegend zu sagen, dass die kreative Metapher vom „Teil vom Kuchen“ auf Elemente des Multikulturalismus-Diskurses anspielt, diese aufnimmt und wendet: Ähnlich wie im Multikulturalismus-Diskurs wird mit dem „Kuchen“ ein positives Bild des damit charakterisierten kulturellen Zusammen- bzw. Nebeneinanderlebens entworfen, auch spielt das Bild des „Kuchen[s] mit verschiedenen Sorten“ (J 1845f.) auf die Vorstellung eines Zusammenhangs an, der unterschiedliches umfasst, dieses aber in seiner Unterschiedlichkeit erkennbar werden lässt. Die Metapher vom „Kuchen“ fragt damit direkt die Vorstellung eines (natio-ethno-kulturell) homogenen und einheitlichen Bildes von Deutschland an und stellt ihr einen Entwurf entgegen, in dem es möglich ist, ein Teil des Ganzen, das Deutschland (als „Kuchen“) ist, zu sein, ohne dass dieses Ganze als geschmacklich oder farblich vereinheitlicht erscheint.

Trotzdem lässt sich durchaus fragen, was an der Nahrungsmittelmetapher „Teil vom Kuchen“ über dieses bereits in der Nahrungsmittelmetapher „salad bowl“ angelegte Verständnis eines harmonischen Multikulturalismus hinausgeht. Der Metaphernbereich, den die Formulierung „Teil vom Kuchen“ eröffnet, kann so gefasst werden, dass Zugehörigkeit hier als Süßigkeit entworfen wird. Der „Kuchen“ erscheint dabei deutlich begehrenswerter konnotiert, als bspw. der „Salat“, insbesondere wenn man die an anderer Stelle verdeutlichte Affinität und Begeisterung des Erzählenden für die „[s]uper riesen Auswahl in Deutschland“ (J 418) von Süßigkeiten im Speziellen und Lebensmitteln im Allgemeinen mit berücksichtigt. Auf der Herkunftsseite spielt die Metapher „Teil vom Kuchen“ auf den Vorgang des Backens an, schließlich wird etwas erst dadurch zum Kuchen, dass ein Teig angefertigt und nachfolgend zum Kuchen gebacken wird. Auf der Zielseite spielt die Metapher „Teil vom Kuchen“ hingegen darauf an, dass etwas Teil von etwas Größerem

67 So wird in einem us-amerikanischen Blog von Danny Sullivan die Metapher vom „melting pot“, die auf das Vermischen und Verschmelzen von Kulturen und Werten zu einer gemeinsamen, integrierten nationalen Kultur anspielt, als „outdated metaphor for what americans were supposed to be“ (Sullivan 2006) beschrieben.

68 Problematisiert wird an dieser Vorstellung nicht nur das statische und essenzialisierende Kulturverständnis (vgl. Yildiz 2009: 137), sondern auch das schlichte „Nebeneinander“ des Unterschiedlichen, das die im Multikulturalismus dominante Vorstellung eines „*Zusammen*lebens“ faktisch selbst konterkariert (vgl. Nassehi 1999: 209).

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

ist, in dem es aufgehen kann.[69] Der Metaphernbereich Zugehörigkeit als (begehrenswerte) Süßigkeit wird damit also konkretisiert in einem Metaphernkonzept, welches Zugehörigkeit als Aufgehen in etwas Größerem entwirft. Korrespondierend dazu findet sich im Lexikon der sprichwörtlichen Redensarten das Sprichwort „*Das ist e i n Kuchen*, auch: *Das ist ein Kuchen von demselben Teig*“ (Röhrich 2001: 897), dessen Bedeutung gerade darin kulminiert, dass es keinen Unterschied gebe und alles zusammen gehöre (vgl. ebd.). Die Strukturfolie dieses Metaphernkonzeptes ließe sich folglich beschreiben als Abfolge von hinzufügen – vermengen – aufgehen – gelingen. Anders als im „salad bowl“, wo die einzelnen Zutaten als solche noch sichtbar bleiben, impliziert das Bild des Kuchens folglich stärker die Aspekte von Vermengung und Vermischung einzelner Zutaten, ohne dass dabei im Endresultat „Kuchen“ alle Unterschiede verwischt wären: Die Diversität äußert sich schließlich in den *unterschiedlichen Sorten* des Kuchens, in seiner geschmacklichen und farblichen Vielfalt – wie der Erzähler deutlich macht. Ebenfalls im Unterschied zur „salad bowl“ zeigt sich die Metapher „Teil vom Kuchen“ damit stärker von einem doppelten Begehren unterlegt: Zugehörigkeit als Süßigkeit zu entwerfen, konzipiert diese Zugehörigkeit nicht nur selbst als begehrenswert, sondern sie legt auch nahe, die Hauptfigur Josef*, die in dieser Metapher ja als ein „Teil vom Kuchen“ präsentiert wird, gleichfalls als begehrenswert zu verstehen. Nicht nur ist es offenbar erstrebens- oder begehrenswert Teil vom Kuchen zu sein, sondern als Teil vom Kuchen erscheint man möglicher Weise auch für andere wiederum begehrenswert. Die Nahrungsmittelmetapher für Zugehörigkeit als „Teil vom Kuchen“ geht im Hinblick auf ihre (doppelte) Begehrensdimension, den stärkeren Vermengungsaspekt und den Aspekt des Aufgehens in etwas Größerem folglich über die im Multikulturalismus-Diskurs anzutreffende Vorstellung des „salad bowl“ hinaus. Zudem spielt sie – wenn auch implizit – auf die Frage nach Verteilungsgerechtigkeit zumindest an, weil ein „Teil vom Kuchen“-Sein eben auch nicht gänzlich ohne Anspielung darauf zu lesen ist, sich seinerseits einen Teil des Kuchens zu sichern, sich also seinen sprichwörtlichen Teil vom Kuchen abzuschneiden.

Insgesamt kann die Identifizierung als „Teil vom Kuchen“ gemäß der Analyse als grundsätzlich positiv konnotiert charakterisiert werden, zunächst weil sie – wie im Multikulturalismus-Diskurs üblich – (natio-ethno-kulturelle) Vielfalt als *Bereicherung* entwirft, aber vor allem, weil Zugehörigkeit als Süßigkeit auch Begehrlichkeiten weckt. Gleichwohl ist die Identifizierung „Teil vom Kuchen“ als Metapher auch sperrig. Vielleicht ist es genau jene Sperrigkeit, die dieser Metapher als Neuschöpfung eigen ist, welche darauf hindeutet, dass hier etwas resignifiziert wurde: Es gibt keine Sicherheit darüber, wie diese Identifizierung nun ‚richtig‘ verstanden werden soll – auch wenn die vorgelegte Metaphernanalyse hilft, sich einem

69 Als besonders spitzfindig erweist sich dabei, dass dieses Größere, also der Kuchen, selbst aufgehen muss, sofern der Backvorgang als gelungen gelten soll.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Verständnis dieser Formulierung anzunähern. Aber ist die Identifizierung als „Teil vom Kuchen" allein deswegen mit einer Resignifizierung gleichzusetzen, weil ihr – wie für Metaphern üblich – nicht nur eine einzige und eindeutige Bedeutung zugeordnet werden kann? Vielmehr wäre es – gemäß der bisherigen Überlegungen – nahe liegend, sie als Resignifizierung insofern zu verstehen, als sie in den Multikulturalismus-Diskurs unter dem Aspekt der Bereicherung eine neue Figur einführt: die des Kuchens, die in gewisser Weise als Markierung einer dritten, mittleren Position zwischen „melting pot" (vollständige Vermischung, Vereinheitlichung) und „salad bowl" (Nebeneinander des Verschiedenen) gelesen werden kann. Wenn wir diese metaphorische Neuschöpfung folglich als Praxis der Resignifizierung verstehen wollen, dann am ehesten im Sinne einer Kontextverschiebung, weil sie Zugehörigkeit in einer eher ungewöhnlichen Nahrungsmittel-Metaphorik zu fassen sucht und damit gleichzeitig bestehende Bilder für das Aufgehen der multikulturellen Teilmengen in einem umfassenderen Zusammenhang um eine Zwischenposition erweitert.

Die Identifizierung als „Ausländer" im Fall Bayram Özdal

Wenn wir uns nun dem Fall Bayram und der darin dominanten Identifizierung als „Ausländer" zuwenden, dann erscheint diese im Verhältnis zur Identifizierung als „Teil vom Kuchen" deutlich eingängiger und unmittelbar verständlich. So zeigen insbesondere diskurshistorische Untersuchungen die zunehmende Gebräuchlichkeit, Verwendungshäufigkeit und Ausweitung des Begriffes „Ausländer" auf (vgl. Jung et al. 2000: 73ff.):

„Erst in den späten [19]70er Jahren scheint sich die Kategorie ‚Ausländer' als übergreifendes klassifikatorisches Merkmal fest etabliert zu haben und fasst dann recht unterschiedliche Gruppen wie die seit längerem ansässigen *Gastarbeiter* und die neueren *Asylanten* zusammen (vgl. 10.08.77, 15.07.80). Bezeichnenderweise sind mit *Ausländer* im Alltagsdiskurs häufig nicht wirklich alle bzw. nur die gemeint, die im juristischen Sinne keine deutschen Staatsbürger sind: In Fügungen wie *Ausländerproblem* geht es einerseits nicht um ‚westliche' Ausländer wie etwa die *EU-Ausländer*, die sogar das kommunale Wahlrecht erhalten (vgl. 14.01.95). Andererseits können formal gesehen deutsche Staatsangehörige wie die Aussiedler oder Russlanddeutschen durchaus mit *Ausländer* gemeint sein, soweit sie aufgrund von Aussehen, Sprache, Namen und sozialer Deklassifizierung ausgrenzbar sind (30.03.00). Das Wort *Ausländer* steht für unterschiedliche – juristische, soziale und ethnische Klassifikationen, wobei offen bleibt, wie die Grenzen jeweils zu ziehen sind." (Jung et al. 2000: 75, Hervorheb. i. O.)

Gemäß der lexikographischen Untersuchungen von Jung (1997) fügt sich dieser relativ unkonturierte Begriff „Ausländer" unmittelbar in die zwei Grundzüge des bundesrepublikanischen Migrationsdiskurses nach 1945 ein: Dieser zeichne sich einerseits durch einen Hang zur „Administrierung", andererseits zur „Negativie-

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

rung“ des gesamten Wortschatzes dieses Diskurses aus (vgl. Jung 1997b: 211). Der Ausländer-Begriff wird dabei von Jung als „traditionelle Kategorisierung“ gekennzeichnet; als eine Personen- bzw. Gruppenbezeichnung, die eine Wir-Sie-Dichotomie aufbaut und nahe legt (vgl. a.a.O.: 204, auch Jung et al. 2000: 73). Als Begriff, der eine Wir-Sie-Dichotomie zum Ausdruck bringt, findet er sich dann auch in einzelnen Teildiskursen unterschiedlich alimentiert: Als juristischer Begriff steht er in der bundesdeutschen Gesetzgebung, als wissenschaftlicher Begriff findet er in Migrationsforschungszusammenhängen Anwendung, aber auch als alltagssprachlicher und medial geprägter Begriff erfährt er unterschiedliche Nutzungen und wird mit Bedeutungen und Konnotationen unterlegt, denen es – immer eingedenk der Schwierigkeit, diese Nutzungen sauber voneinander abzugrenzen – kurz nachzugehen gilt.

Als juristischer Begriff bezeichnet der Begriff „Ausländer“ formal „eine nicht im Besitz der inländischen Staatsangehörigkeit befindliche Person“ (Schelper 2009). In der Bundesrepublik Deutschland, die Staatsangehörigkeit vordringlich gemäß dem *ius sanguinis* definiert, erhält den Status „Ausländer“, wer keine „deutsche Volkszugehörigkeit“ (ebd.) qua Blutsverwandtschaft mit deutschen Staatsangehörigen oder ihren Nachkommen vor- bzw. nachweisen kann.[70] Damit ist bereits im juristisch-formal definierten Status einer Person als „Ausländer“ ein Rekurs auf und eine Ausgrenzung aus der völkisch definierten Zugehörigkeit zum Nationalstaat impliziert, die weitere Negativ-Konnotationen des Ausländer-Begriffes begünstigt. Insbesondere in der alltagssprachlichen und medialen Verwendung des Begriffes wird der juristische Ausgrenzungsbegriff dabei auch zum Abwertungsbegriff: Nicht nur zeigen Butterwegges kritische Medienanalysen, dass „Migrant/innen und Allochtone … in deutschen Medien vorwiegend als Ausländer/innen bezeichnet“ werden (Butterwegge 2006: 188). Auch wird in diesen Analysen die dominante inhaltliche oder direkte Verkopplung des Begriffes „Ausländer“ mit dem gesellschaftlich Problematischen deutlich: So arbeiten Metaphernanalysen zum „Einwanderungsdiskurs“ als besonders häufig verwendete Metaphoriken solche heraus, die sich auf die Themenfelder Wasser und Militär beziehen – wie „Zustrom“, „Welle“, „Schwemme“, „Flut“ oder „Invasion“, „Ansturm“, „einfallen“ (vgl. Böke 1997: 175ff.).[71] Damit zeigt sich in der Diskursanalyse von

70 Im Zuge der veränderten Staatsangehörigkeitsgesetzgebung besteht seit dem 01.01.2000 auch für Kinder von (formalen) „Ausländern“, sofern sie in Deutschland geboren wurden, die Möglichkeit, die deutsche Staatsangehörigkeit anzunehmen.

71 Vernachlässigt wird in dieser Darstellung allerdings der dritte dominante Themenkomplex des metaphorischen Bezugs auf „Ausländer“ als „Ware“, auf den Böke auch hinweist (vgl. ausführlich Böke 1997: 188ff.) – wie z.B. wenn von *Gastarbeitern* als „abzusetzender Fracht“ (a.a.O.: 189) oder als „Arbeitskräfte-Import“ (a.a.O.: 188) gesprochen wird. Dieser Aspekt schien mir für meinen Argumentationszusammenhang allerdings

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

ausgewählten Medientexten, inwieweit dem semantischen Feld „Ausländer“ maßgeblich Konnotationen des *Naturkatastrophenhaften und Bedrohlichen* beigegeben werden.

Mark Terkessidis ergänzt diesen Befund für den medialen Migrationsdiskurs nach dem 11. September 2001 am Beispiel der Wochenzeitschrift DER SPIEGEL noch, wenn er das dort inszenierte „hegemoniale Angstphantasma über ‚Ausländer‘“ (Weiß et al. 2001a: 244) mit Hilfe der Schlagworte „Fanatismus, Fundamentalismus, Kriminalität, Gewalt“ (ebd.) charakterisiert. Auch Erol Yildiz verweist auf eine ebenso verbreitete, aber vergleichsweise harmlose mediale Konstruktion von „Ausländern“, als im Ghetto lebenden, nicht-integrationswilligen Menschen, die ihre Muttersprache nicht aufgeben wollten und ihre Frauen aus der ‚Heimat‘ holten (vgl. Yildiz 2006: 42). Nicht nur zeigt sich der Ausländer-Begriff hier als massiv *klischeehaft* belegt, sondern vor allem als auf *negativ* besetzte Zusammenhänge bezogen. So gibt Christoph Butterwege gerade zu bedenken, dass sich insbesondere in der Boulevard-Presse der Begriff „Ausländer“ unmittelbar mit dem des „Ausländerproblems“ (Butterwegge 2006: 188) verbunden zeige, welcher wiederum vorzugsweise mit dem Topos der „drohenden Überfremdung“ (ebd.) und dem der „Gefährdung der inneren Sicherheit“ (ebd.) in Verbindung gebracht werde. Diese Tendenz zur starken Negativierung, hier vornehmlich als negativ-bedrohlich, findet ihren Widerhall auch in der wissenschaftlichen Forschung, wenn auch dort eher als negativ-defizitärer Befund zu „Ausländern“. Innerhalb der sog. „Ausländerforschung“, die sich ab den 1970er Jahren vorwiegend an kommunalen Interessen der „Integration“, verstanden als „Eingliederung“ und „Anpassung“ der „Ausländer“, ausrichtete (vgl. Deutsches Jugendinstitut 1988), trete „das Konstrukt des ‚Ausländers‘ … fast nur als *Betreuungsobjekt* in Erscheinung und wird als eine soziale (und nicht als juristische) Kategorie verwendet“ (Yildiz 2006: 41, Hervorh. NR). Im medialen aber auch im wissenschaftlichen Bereich finden sich somit dominante Negativ-(Be-)Setzungen des Ausländer-Begriffes, die sich auch in Alltagdiskurse hinein fortsetzen.

Im Rahmen (kritischer) Migrationsforschung wird allerdings nicht nur sichtbar, dass die Einstufung einer Person als „Ausländer“ im deutschen Alltagsdiskurs als kulturalisierende Stigmatisierung wirksam wird (vgl. Mannitz 2006: 193). Insbesondere Sabine Mannitz arbeitet in ihrer Langzeitstudie zu Sozialisations- und speziell Identifikationsprozessen von Heranwachsenden aus Immigrantenfamilien in Berlin auch heraus, inwieweit eine Selbst-Identifikation der befragten Jugendlichen als „Ausländer“ über ein bloßes Stigma-Management hinausgeht (vgl. a.a.O.: 177). Sie gibt zu bedenken, dass die Identifikation der Jugendlichen mit dem „ausgrenzenden Attribut des dominanten Diskurses“ (ebd.) ihnen gerade dreierlei ermögli-

weniger relevant, auch wenn er durchaus das Abqualifizierungs-Potential der Rede vom „Ausländer“ unterstreicht.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

che: Eine Abgrenzung gegenüber den Eltern ebenso wie die Gemeinsamkeit von Diskriminierungserfahrungen zu markieren als auch dem eigenen ‚Anderssein' in Abgrenzung gegenüber dem „Deutschen" einen angemessenen Ausdruck zu verleihen. Sich als „AusländerIn" zu verstehen, bedeute für die Jugendlichen einen Ort für sich zu reklamieren, der sie als ‚dazugehörige Andere' ausweise (vgl. Mannitz 2006: 307).[72] Als jugendliche Selbstbeschreibung konnte der Begriff „Ausländer" innerhalb dieser Migrationsforschungsarbeit also durchaus seiner negativen alltagsdiskursiven Konnotationen entkleidet werden, auch wenn diese Selbstbeschreibung – wie Mannitz zeigt – auf die negative „gängige Allokation als kulturell Fremde" (Mannitz 2006: 177) zurückverwiesen bleibt.

Auch in der Fallstudie Bayram Özdal findet sich die Polyvalenz des Ausländer-Begriffes, aber auch die dominante Negativ-Belegung von „Ausländer" durchaus wieder. So bewegt sich die Verwendung des Begriffes im Wesentlichen in dem bereits diskursanalytisch umrissenen Spektrum zwischen vermeintlich neutraler formaler Beschreibung, abwertend aufgeladener Stigmatisierung/ Stereotypisierung und ‚einzig-andersartiger' Selbstbeschreibung. Wie bereits in der anrufungstheoretischen Analyse in diesem Fall deutlich wurde, findet sich eine starke Negativ-Konnotation des Begriffes „Ausländer" insbesondere in den Anrufungen, die sich des Begriffes oder der ihm verwandten Co-Begriffe (z.B. „ihr" B 152) bedienen. Hier trägt der Begriff fast immer deutlich abwertende Züge bzw. wird direkt im Sinne einer abwertenden Bezeichnung gebraucht (wie z.B. in der Anrufung „Kannst Du nicht lesen? Ach, du bist ja 'n Ausländer" B 246f.). Auch gibt es innerhalb des Falles wiederholt deutliche Hinweise auf die Problematik des alltagsdiskursives Verständnis von „Ausländern", das die von Yildiz und Butterwege analysierten Figuren aufruft: Ein „Ausländer" werde – so das kritische Statement des Erzählenden – vor allem mit Kriminalität, Ghetto, Sprachproblemen im Deutschen und fehlender Bildung assoziiert (vgl. B 482ff.). Aber nur ein gewisser Teil der Nutzung des Ausländer-Begriffes im Interviewtext weist diese eindeutig negative Konnotation auf, während die Mehrzahl der insgesamt 74 Rekurse auf „Ausländer" den Begriff eher als vermeintlich neutrale Beschreibungskategorie nutzen. „Ausländer" werden gegenüber „Deutschen" abgegrenzt bzw. ihnen gegenüber gestellt, wobei die Kategorie wohl weniger im juristischen als vielmehr im sozialen Sinne zu verstehen ist (vgl. Yildiz 2006). Als quasi neutrale Beschreibungskategorie scheint „Ausländer"

72 Allerdings verdeutlicht die Untersuchung dank ihrer Anlage als Längsschnittstudie auch die zunehmende Abkehr der Jugendlichen von dieser Kollektivkategorie, die nach der Schulzeit stärker von Identifikationen mit der jeweiligen Herkunftsnationalität bzw. dem Hinweis auf formale deutsche Staatsangehörigkeit bei kultureller ‚Andersheit' verdrängt wurde (vgl. Mannitz 2006: 284). Sabine Mannitz führt diese Entwicklung auf außerschulische Erfahrungen der SchulabgängerInnen zurück, die ihnen die „diskriminierenden Bedeutungen von Ausländer-Status und -Terminologie" (ebd.) verdeutlicht hätten.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

vor allem den Sammelbegriff für in Deutschland lebende Menschen ohne selbstverständliche Zugehörigkeit als „Deutsche“ darzustellen, für solche Menschen, die auch noch anderen Kontexten außer dem deutschen imaginär und/oder materiell verbunden sein können (vgl. B 190). Unklar ist allerdings, ob darin auch auf die implizite Hierarchie zwischen „sichtbaren“ und „unsichtbaren“, zwischen privilegierten und weniger privilegierten „Ausländern“ (vgl. bspw. Ruokonen-Engler 2006: 211) angespielt wird und der Sammelbegriff gerade solche umfasst, die zu letzteren zählen – nicht allein aber doch auch im Sinne des Brubakerschen Zitats von „Dein Personalausweis ist deine Fresse“ (vgl. Brubaker 1994: 253). Allerdings wird die Verwendung der Kategorisierung „Ausländer“ letztlich, insbesondere wo sie sich direkt auf die Hauptfigur Bayram* bezogen findet, auch dazu genutzt, dem Wissen Ausdruck zu verleihen, dass andere „dich in eine Kategorie rein gesteckt [haben]“ (B 335f.), die jeder (erkennbare) „Ausländer“ – ob er oder sie es will oder nicht – immer (mit-)repräsentiert. Die vermeintlich neutral-formale Beschreibungsformel „Ausländer“, die vor allem eingesetzt wird, um die damit Bezeichneten gegenüber „Deutschen“ abzugrenzen, verweist damit implizit auch auf den Vorgang der – meist abwertend konnotierten – Anrufung als „Ausländer“ zurück, der einigen Menschen diese Negativ-Kategorie nahe legt.

Davon hebt sich nun die innerhalb des Falles dominante Identifizierung als „Ausländer“ wiederum dahingehend ab, dass sie gleichsam ungeachtet der negativen Konnotationen – aber eben auch nicht jenseits von ihnen – trotzig und selbstbewusst die Kategorie „Ausländer“ zur Selbstbeschreibung nutzt.[73] Wenn es in Bezug auf die Hauptfigur Bayram heißt, er sei „ein Ausländer und bleib[e] ein Ausländer und das war‘s und dann akzeptieren sie mich so oder gar nicht“ (B 371), wird diese Identifizierung geradezu zum Ultimatum zugespitzt: entweder akzeptierten „sie“ Bayram* als „Ausländer“ oder „sie“ akzeptierten ihn eben nicht als das, als was er verstanden werden will, als „Ausländer“. Damit wird die Option Bayram jenseits einer Identifizierung als „Ausländer“ (angemessen) verstehen oder anerkennen zu können, gerade ausgeschlossen. Ähnlich wie in den Analysen von Sabine Mannitz (2006) scheint auch im Fall Bayram Özdal* diese ultimative Identifizierung als „Ausländer“ in Abgrenzung von Anderen („sie“) die Einschreibung in einen solidarischen Kollektivzusammenhang („wir“) zu markieren, der Menschen versammelt, deren Zugehörigkeit als „Deutsche“ nicht selbstverständlich ist, obwohl sie sich selbst als (auch) diesem Kontext zugehörig erleben bzw. „eigentlich Deutsche“ (Keim 2003: 119) sind (vgl. B 407). Ähnlich wie auch Mannitz es herausarbeitet, ermöglicht das Sprechen als „Ausländer“ es der Hauptfigur Bayram

73 Diese Nutzung des Ausländer-Begriffes vermindert durch ihre klare, eindeutige Positionierung auch jede Verstrickung in einen, von Santina Battaglia herausgearbeiteten, Double-Bind, dem migrationsandere Jugendliche oft durch den doppelten, unerfüllbaren, Imperativ: „Sei deutsch“ und „Sei anders“ ausgesetzt sind (vgl. Battaglia 2007)

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

gerade am eigenen Beispiel geteilte Diskriminierungserfahrungen des Kollektivs „Ausländer“ zu markieren und zur Geltung zu bringen. Gleichzeitig werden im Fall Bayram aber sog. „gemischt[e]“ (B 187) Gruppen wie am Gymnasium oder in der linken Polit-Gruppe (vgl. B 185ff.) als solche hervorgehoben, in denen die Hauptfigur Bayram sich explizit wohl fühlen konnte. Anders als bei den von Mannitz untersuchten Jugendlichen wird die Identifizierung als „Ausländer“ damit für Bayram nicht zum Ausgangspunkt für eine adoleszente Cliquen-Bildung, die sich der Berufung auf eine „gemeinsame ‚Ausländer‘-Gruppenidentität“ (Mannitz 2006: 183) verdankt und aus ihr Stabilität gewinnt. Im Fall Bayram wird die Identifizierung eher als ein Art notwendige Positionsbestimmung entworfen, die zwar die Abgrenzung gegenüber dem definitionsstarken „sie“ unterstreicht, aber einem Bündnis in „gemischten“ Gruppen keineswegs grundsätzlich widerspricht. Vielmehr wird mit der offensiv eingeforderten Identifizierung als „Ausländer“ eher nahe gelegt, diese Identifizierung müsse grundsätzlich akzeptiert sein, damit sie in konkreten Zugehörigkeits- oder Wohl-Fühl-Zusammenhängen dann vergessen und von wichtigeren, verbindenden Aspekten überlagert werden kann.

Damit zeigt sich die Verwendung der „Ausländer“-Identifizierung in diesem Fall aber als paradoxal: Sie verweist einerseits auf einen Repräsentations-Status des Ausgeschlossen- und Abgewertet-Seins, der es aber gerade ermöglicht, geteilte Diskriminierungserfahrungen von „Ausländern“ zur Geltung zu bringen. Andererseits fungiert die Identifizierung als „Ausländer“ vor allem als selbstbewusst-trotzige *sine-qua-non*-Positionsbestimmung, die, obwohl sie Abgrenzung suggeriert, Zugang und Solidarität erst ermöglicht. Fragt man sich also, inwieweit die Identifizierung der Hauptfigur Bayram als „Ausländer“ sich als Praxis einer Grenzverschiebung der mit dem Begriff „Ausländer“ verbundenen Normen lesen lassen kann, finden sich sowohl Züge des Affirmativen wie des Subversiven in diesem Umgang. Die Identifizierung Bayrams als „Ausländer“ entgeht nicht vollständig den negativ-abwertenden Implikationen des Begriffes, die sich im medialen, wissenschaftlichen und alltagssprachlichen Diskurs eingelagert finden. Gleichzeitig verweist diese Identifizierung – vor allem aufgrund ihrer selbstbewusst-trotzigen Artikulation – aber auf eine Umwertung und Erweiterung des dominanten Verständnisses von „Ausländern“: War der Begriff „Ausländer“ in den Anrufungen in einem Spektrum von herabsetzend bis vermeintlich neutral konnotiert, so wird er als Identifizierung gerade positiv gewendet, wenn er als sine qua non Positionsbestimmung und als Ressource zur Anklage von Diskriminierungen von „Ausländern“ zu verstehen gegeben wird. Wenn die Hauptfigur Bayram also offensiv und anklagend als „Ausländer“ spricht, dann widerspricht diese Praxis mindestens den herabsetzenden Konnotationen des Begriffes insofern, als sie ihr eine Praxis der positiv konnotierten Begriffsnutzung entgegenhält, die die Praxis der Herabsetzung selbst gerade als illegitim brandmarkt. Aber ist eine solche Praxis jetzt als resignifizierender Gebrauch des Begriffes „Ausländer“ zu lesen? Wenn, dann am ehesten im Sin-

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

ne einer Umdeutung des Ausländer-Begriffes, wie sie Butler auch im Hinblick auf andere Schimpfworte, wie „nigger", zitiert (vgl. Butler 2006: 160).

Mit Blick auf die zwei zur Geltung gebrachten Identifizierungen lässt sich also festhalten, dass selbst dort, wo normative Einschärfungen des ‚Anders-Seins' immer wieder aktualisiert werden und mit Diskriminierungserfahrungen verbunden sind, durchaus noch Handlungsspielräume für eine resignifizierende Positionierungspraxis bleiben, wie sie bspw. auch Maria do Mar Castro Varela in ‚Selbsterfindungen' von Migrationsanderen ausweist, die auf die alltägliche Zumutung von Fremdheitszuschreibungen antworten (vgl. Castro Varela 2007). Die bildungstheoretische Relektüre der Ergebnisse, die sich explizit mit den Identifizierungen, implizit auch mit den Anrufungen und dem herausgearbeitete Umgang mit dem Makel der Differenz befasst, weist zudem darauf hin, dass die betrachteten Phänomene durchaus interessant für eine bildungstheoretische Diskussion sind: Sie enthalten Anregungen zur weiteren Ausgestaltung eines diskurstheoretisch gefassten Bildungsverständnisses wie es bei Hans-Christoph Koller (1999) und Jenny Lüders (2007) entwickelt wurde und bieten ebenso weitere Impulse beispielsweise für Norbert Ricken und Sabine Rehs Beschäftigung mit der Frage nach der Reproduktion und Herstellung von Differenzen durch Adressierungsprozesse in Schulen (vgl. Ricken/Reh 2012).

Abschließende Frage

Insbesondere im Hinblick auf den Fall Bayram aber auch bezogen auf den Fall Josef muss man sich allerdings fragen, inwieweit nicht auch eine gewisse Vorsicht gegenüber solchem bildungstheoretischen Optimismus zu bewahren ist, weil kontextverschiebende oder umdeutende Identifizierungen durchaus auch problematische Reproduktionen jener dominanten Ordnung der Differenz darstellen, die sie verschieben wollen: So merkt bereits Sabine Mannitz hinsichtlich der Identifizierung als „Ausländer" in ihrer Untersuchung an, diese fordere „den hegemonialen Diskurs und seine Bewertungsschemata in keiner Weise heraus, … denn die Redefinitionen der Kategorie bleiben begrifflich unsichtbar" (Mannitz 2006: 191). So könnte man in Bezug auf die Identifizierung als „Ausländer" durchaus auch kritisieren, dass sie sich im Unterschied zu Positionsbestimmungen wie „schwarze Deutsche" (Oguntoye/Lorde 1992: 10) oder „wir, Kanaken" (Kanak Attak 2010) vergleichsweise affirmativ gegenüber einer Ordnung zeigt, in der die Unterscheidung zwischen „Ausländern" und „Deutschen" bereits hochgradig hierarchisiert und bewertet ist. Dieses vor allem, weil sie in der binären Logik verbleibt und allein durch eine Umkehrung der Bewertung dieser Bezeichnungspraxis selbst wenig hinterfragt wird (vgl. auch Hall 2004c: 160f.). Auch der Entwurf einer gleichsam alternativen Zugehörigkeitslogik in der Identifizierung „Teil vom Kuchen" kann aber insofern als affirmativ verstanden werden, als die Identifizierung sich am bestehenden Ideal einer multikulturellen Gesellschaft orientiert, dessen phantasmatischer Charakter

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

nicht weiter hinterfragt wird. Ist also mehr Klarheit hinsichtlich des Grades oder der Reichweite der Resignifizierungen zu gewinnen, wenn wir abschließend noch die zweite Frage danach in die Diskussion mit einbeziehen, inwieweit die gezeigten Praxen Machteffekte oder Zwangsmechanismen entlarven und ggf. den subjektivierenden Zugriff solcher Mechanismen auf Subjekte abzuschwächen gereichen?

Auf den ersten Blick erweist sich die genutzte Metapher „Teil vom Kuchen" im Fall Josef als deutlich innovativer und irritierender als die Nutzung des Ausländer-Begriffs im Fall Bayram, aber verweist diese Irritation auf Zwangsmechanismen oder Machteffekte zurück? Vielleicht in der Hinsicht, als sie in doppelter Weise stört: Zum einen fügt die Metapher sich gerade nicht in eine zweiwertige Zugehörigkeitslogik ein, in der es „die Deutschen" und „die Anderen" gibt, zum anderen hinterfragt sie damit auch die implizite Homogenitätsvoraussetzung, die „die Deutschen" aber auch „die Anderen" setzt. Diese Homogenitätsvoraussetzung nationalstaatlicher Staatsbürger-Entwürfe könnte durchaus als ein Zwangsmechanismus gelesen werden, weil sie imaginäre Bezüge auf eine national definierte, ethnisch konnotierte Einheitlichkeit sicherstellen soll. Im Fall Josef erscheint die Identifizierung als „Teil vom Kuchen" somit durchaus als Herausforderung, eine Zugehörigkeitslogik jenseits dieser Logik denken zu können, in der die Zugehörigkeit der Hauptfigur Josef viel eher fraglos sein könnte: als „Teil vom Kuchen". Als Zurückweisung von Zwangsmechanismen kann im Fall Josef also am ehesten die Zurückweisung einer auf national definierte Einheitlichkeit zielenden Zugehörigkeitslogik gelten.

Die Identifizierung im Fall Bayram erscheint gerade vor diesem Hintergrund als deutlich affirmativer oder angepasster, sie entwirft gerade keine irgendwie veränderte Ordnung der Zugehörigkeit, sondern bestätigt geradezu eine durchaus übliche Zugehörigkeitslogik, in der es selbstverständlich zugehörige „Deutsche" und prekär zugehörige „Ausländer" gibt, die als „eigentlich Deutsche" (s.o.) zu verstehen sind. Nicht die Bezeichnung selbst, die Identifizierung als „Ausländer" im Fall Bayram ist es, die bereits Machteffekte oder Zwangsmechanismen entlarvt, sondern die Darstellung von mit der Anrufung als „Ausländer" verbundenen diskriminierenden Effekten und Verhältnissen im deutschen Kontext geben diesem Fall seine charakteristische Färbung. Es ist weniger die Identifizierung als „Ausländer", sondern vielmehr die aus der Identifizierung als Ressource schöpfende erzählerische Taktik der Skandalisierung, die letztlich eine gewisse Distanzierung von den subjektivierenden Zugriffen des „Ausländer"-Etikettes für die Hauptfigur Bayram möglich zu machen scheinen. Wenn die Hauptfigur Bayram als „Ausländer" spricht, dann beutet dieses Sprechen insofern die, an den Ausländer-Begriff geknüpften, abwertenden Bedeutungen aus, als ihre diskriminierenden Effekte mit Hilfe dieses Sprechens gerade herausgestrichen werden.

Damit ergibt sich gewissermaßen ein umgekehrt proportionales Gesamtbild im Blick auf diese Identifizierungen und ihr Resignifizierungs- bzw. Bildungspotential: Während die innovative und kreative Metapher als „Teil vom Kuchen" sich sprach-

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

lich deutlich weiter von der Norm entfernt und die Norm einer zweiwertigen Zugehörigkeitslogik (entweder-oder) damit selbst begrenzt hinterfragbar macht, fügt sich das dabei entworfene Bild eher unkritisch in einen idealisierenden und essenzialisierenden Multikulturalismus-Diskurs ein, der das Diskriminierungs- und Privilegierungspotential dieser zweiwertigen Logik eher verdeckt. Demgegenüber entfernt sich die Identifizierung als „Ausländer" gerade nicht von der Norm einer solchen zweiwertigen Zugehörigkeitslogik, sondern bestätigt diese vielmehr – was auf die Schwierigkeit verweist, dass eine Resignifizierung, die für Andere gerade nicht les- oder hörbar ist, im Diskurs vermutlich kaum resignifizierend wirken kann. Gleichzeitig wird der norm(alis)ierte und also auch glaubwürdige Standort als „Ausländer" gerade genutzt, um in viel umfassenderer Weise als dies mit Hilfe einer neuen Metapher vielleicht möglich wäre, die diskriminierenden gesellschaftlichen Verhältnisse anzuklagen. Welche dieser Strategien – ohne dass ich diese damit als notwendig bewusst eingesetzt verstehen möchte – letztlich entunterwerfende Effekte zu entfalten vermag, lässt sich auf der Basis dieser zwei Fallstudien gerade *nicht* beantworten, sondern erweist sich letztlich eher als Frage, die eng mit der *Rezeption* dieser Identifizierungen sowie der gesamten Ergebnisse der Fallstudien verbunden ist. Wer Bildung also im Anschluss an Foucault mit einer lediglich *relational zu bestimmenden Normativität* verknüpft und sie im Anschluss an Butler in *Praxen der Resignifizierung* zu finden sucht, der wird vermutlich eher gewisse Schwierigkeiten haben, sie ‚tatsächlich' *als wirkungsvolle Transformation im Diskurs* zeigen und sie an ihren diskurstransformativen bzw. entunterwerfenden Effekten messen zu können.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Schluss: Migration als Bildungsherausforderung für wen?

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

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

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

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

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

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

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

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

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

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

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

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

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

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

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

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

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

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

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

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

Der Vergleich der Fallstudien verdeutlicht zunächst, dass die Hauptfigur Bayram, als diejenige mit dem deutlich *eingeschränkteren Möglichkeitsraum,* ihre Subjektposition(ierung) gewissermaßen als ‚Antwort' auf lebensbegleitende Anrufungen als ‚fremder Anderer' entwickelt. Demgegenüber erscheint die Subjektposition(ierung) im Fall Josef eher als von Anrufungen unbehelligte, relativ frei gewählte, ohne expliziten Bezug auf natio-ethno-kulturelle Differenz. Gerade am Fall Bayram wird eindringlich sichtbar, dass Anrufungsszenarien, in denen er als ‚fremder Anderer' wahrgenommen wird, als zentraler Teil von Diskriminierungserfahrungen erlebt werden. In der Zusammenschau beider Fallstudien lässt sich deutlich erkennen, inwieweit sich die Positionierungen der Hauptfiguren Bayram und Josef sehr unterschiedlichen, z.T. diskriminierenden Erfahrungen verdanken. Gerade der Umstand des *Markiert-Erscheinens* der Hauptfigur Bayram kann auf der Basis des Vergleichs als zentrales, den Anrufungen vorgelagertes und limitierendes Element für die Gestaltungsmöglichkeiten von Subjektposition(ierungen) Migrationsanderer verstanden werden.

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

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

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

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

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

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

positionierende und z.T. diskriminierende Anrufungen als Bildungsherausforderungen, also als Anlässe für Bildungsprozesse, gestellt haben. Diese Bildungsherausforderungen wurden dann von den Hauptfiguren biographisch in unterschiedlicher Weise bearbeitet, wie sich anhand ihrer unterschiedlichen Strategien zum Umgang mit ‚Differenz' und ihren Identifizierungen zeigte. Ein solches Verständnis meiner Ergebnisse würde die Frage danach, für wen Migration eine Bildungsherausforderung darstellt also so beantworten, als wäre die Bildungsherausforderung Migration eine *Herausforderung*, der sich Migrationsandere als Individuen zu stellen und sie zu bearbeiten haben. Auch wenn sich die konkreten Anrufungen, die der Hauptfigur Bayram zugemutet wurden, durchaus als eine solche Bildungsherausforderung verstehen lassen können – vordringlich im Sinne einer Bewältigung von Diskriminierungserfahrungen – greift ein solches Verständnis jedoch zu kurz. Bereits der Hinweis auf den konkreten Umgang der Hauptfiguren Bayram und Josef mit dem ‚Makel' der Differenz und ihren unterschiedlichen Strategien der Bearbeitung im Skandalisieren oder Vergessen-Machen, verweist darauf zurück, dass natio-ethnokulturelle Differenzen bewertete Differenzen im deutschen Kontext darstellen. Die Problematik von Differenz-Zuschreibungen und –Selbstbeschreibungen muss folglich als eine verstanden werden, die für diesen Kontext in generellerer Weise wirksam und bedeutsam ist. Wenn die Bildungsherausforderung folglich allein bei den Angerufenen verortet wird, wiederholt auch diese Arbeit die Grundproblematik des Feldes und wirkt als große Anrufung für die Untersuchten als „MigrantInnen", die sie gerade als essentialisierte ‚Andere' erscheinen lässt. Damit würde ihnen – wie am Beispiel des Bildungsbenachteiligungsdiskurses verdeutlicht – allein die *Bearbeitung einer Differenz-Problematik angelastet*: Wenn wir beispielsweise den Umgang der Hauptfigur Bayram mit diskriminierenden Anrufungen als sein individuell zu lösendes Problem interpretieren, dann wird in dieser Zuweisung als individuelle Problematik das Moment des Ausschlusses und der Diskriminierung gerade wiederholt und jede mehrheitsgesellschaftliche Zuständigkeit für diese Diskriminierbarkeit und ihre Wirkungen negiert.

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

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

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

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

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

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

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

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

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

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

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

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Literatur

Abeldt, Sönke; Bauer, Walter; Heinrichs, Gesa; et al. (Hg.) (2000): "…was es bedeutet, verletzbarer Mensch zu sein". Erziehungswissenschaft im Gespräch mit Theologie, Philosophie und Gesellschaftstheorie. Mainz: Matthias-Grünewald-Verlag.

Ackermann, Friedhelm; Ley, Thomas; Machold, Claudia; et al. (Hg.) (2012): Qualitatives Forschen in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Ahmed, Aischa (2005): Naja, irgendwie hat man das ja gesehen. Passing in Deutschland. Überlegungen zu Repräsentation und Differenz. In: Eggers, Maureen Maisha; Kilomba, Grada; Piesche, Peggy et al. (Hg.): Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. Münster: Waxmann, S. 270–282.

Alexander, Karl L.; Entwisle, Doris; Thompson, Maxine (1987): School Performance, Status Relations, and the Structure of Sentiment. Bringing the Teacher Back In. In: American Sociological Review, Jg. 52, H. 5, S. 665–682.

Alheit, Peter (1999): Grounded Theory. Ein alternativer methodologischer Rahmen für qualitative Forschungsprozesse. Göttingen, S. 1–19.

Alheit, Peter; Dausien, Bettina; Fischer-Rosenthal, Wolfram (Hg.) (1999): Biographie und Leib. Gießen: Psychosozialverlag.

Allport, Gordon W.; Graumann, Carl Friedrich (1971): Die Natur des Vorurteils. Köln: Kiepenheuer und Witsch.

Althusser, Louis (1968): Für Marx. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Althusser, Louis (1977): Ideologie und ideologische Staatsapparate. Aufsätze zur marxistischen Theorie. Hamburg: Verlag für das Studium der Arbeiterbewegung.

Alvarez, Rodolfo (1979): Institutional Discrimination in Organiszations and their Environments. In: Alvarez, Rodolfo; Lutterman, Kenneth G. (Hg.): Discrimination in Organizations. San Francisco: Josey-Bass, S. 2–49.

Alvarez, Rodolfo; Lutterman, Kenneth G. (Hg.) (1979): Discrimination in Organizations. San Francisco: Josey-Bass.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Amesberger, Helga; Halbmayr, Brigitte (2008): Das Privileg der Unsichtbarkeit. Rassismus unter dem Blickwinkel von Weißsein und Dominanzkultur. Wien: Braumüller.

Anderson, Benedict (1998): Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines folgenreichen Konzepts. Berlin: Ulstein Verlag.

Anthias, Floya (2003): Erzählungen über Zugehörigkeit. In: Apitzsch, Ursula; Jansen, Mechtild M. (Hg.): Migration, Biographie und Geschlechterverhältnisse. 1. Aufl. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 20–37.

Antidiskriminierungsbüro Köln (2004): The BlackBook. Deutschlands Häutungen. Frankfurt am Main: Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

Apitzsch, Ursula (1990): Besser integriert und doch nicht gleich. Bildungsbiographien jugendlicher Migrantinnen als Dokumente widersprüchlicher Modernisierungsprozesse. In: Rabe-Kleberg, Ursula (Hg.): Besser gebildet und doch nicht gleich! Frauen und Bildung in der Arbeitsgesellschaft. Bielefeld: Kleine, S. 197–217.

Apitzsch, Ursula (1995): „Denken des Anderen". Über Traditionen des Interkulturellen. Überlegungen im Anschluß an Hannah Arendt und Julia Kristeva. In: Müller, Siegfried; Otto, Hans-Uwe; Otto, Ulrich (Hg.): Fremde und Andere in Deutschland. Nachdenken über das Einverleiben, Einebnen, Ausgrenzen. Opladen: Leske und Budrich, S. 33–49.

Apitzsch, Ursula (Hg.) (1997): Migration und Traditionsbildung. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Apitzsch, Ursula (1999): Biographieforschung und interkulturelle Pädagogik. In: Krüger, Heinz-Hermann; Marotzki, Winfried (Hg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2. Aufl. Opladen: Leske und Budrich, S. 471–486.

Apitzsch, Ursula; Fischer, Wolfram; Koller, Hans-Christoph et al. (2006): Die Biographieforschung. Kein Artefakt, sondern ein Bildungs- und Erinnerungspotential in der reflexiven Moderne. In: Bukow, Wolf-Dietrich; Ottersbach, Markus; Tuider, Elisabeth et al. (Hg.): Biographische Konstruktionen im multikulturellen Bildungsprozess. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 37–62.

Apitzsch, Ursula; Jansen, Mechtild M. (Hg.) (2003): Migration, Biographie und Geschlechterverhältnisse. 1. Aufl. Münster: Westfälisches Dampfboot.

Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.) (1973): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie. Reinbek: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.

Arndt, Susan (2001): Afrikabilder. Studien zu Rassismus in Deutschland. Münster: Waxmann.

Arndt, Susan (2005): Weißsein. Die verkannte Strukturkategorie Europas und Deutschlands. In: Eggers, Maureen Maisha; Kilomba, Grada; Piesche, Peggy et al. (Hg.): Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. Münster: Waxmann, S. 24–28.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Atabay, Ilhami (1998): Zwischen Tradition und Assimilation. Die zweite Generation türkischer Migranten in der Bundesrepublik Deutschland. Freiburg: Lambertus-Verlag.

Ateş, Şeref (2006): Das Islambild in den Medien nach dem 11.September 2001. In: Butterwegge, Christoph; Hentges, Gudrun (Hg.): Massenmedien, Migration und Integration. Herausforderung für Journalismus und politische Bildung. 2. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 153–172.

Attia, Iman (Hg.) (2000): Alltag und Lebenswelten von Migrantenjugendlichen. Frankfurt am Main: Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

Auernheimer, Georg (1994): Struktur und Kultur. Über verschiedene Zugänge zu Orientierungsproblemen und -strategien von Migranten. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 40, H. 1, S. 29–40.

Auernheimer, Georg (Hg.) (2003): Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Opladen: Leske und Budrich.

Austin, John Langshaw (1986): Performative Äußerungen. In: Schulte, Joachim (Hg.): Gesammelte philosophische Aufsätze. Stuttgart: Reclam, S. 305–327.

Austin, John Langshaw (2002): Zur Theorie der Sprechakte. How to do things with words. Stuttgart: Reclam.

Avenarius, Hermann; Baethge, Martin; Döbert, Hans et al. (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Unter Mitarbeit von Kerst, Christian; Kühne, Stefan und Leidel, Melanie et al. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.

Avenarius, Hermann; Ditton, Hartmut; Döbert, Hans et al. (2003): Bildungsbericht für Deutschland. Erste Befunde. Unter Mitarbeit von van Ackern, Isabell; Arnoldt, Bettina und Babic, Bernhard et al. Frankfurt am Main; Berlin. Online verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_01_01-Bildungsbericht-erste-Befunde.pdf, zuletzt geprüft am 21.03.2012.

Baacke, Dieter (Hg.) (2007): Grundriß der Pädagogik. Stuttgart: Verlag für Sozialwissenschaften.

Back, Les; Solomos, John (2000): Theories of race and racism. A reader. London: Routledge.

Badawia, Tarek (2002): "Der dritte Stuhl". Eine Grounded-Theory-Studie zum kreativen Umgang bildungserfolgreicher Immigrantenjugendlicher mit kultureller Differenz. Frankfurt am Main: Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

Badawia, Tarek (2005): "Am Anfang ist man auf jeden Fall zwischen zwei Kulturen". Interkulturelle Bildung durch Identitätstransformation. In: Hamburger, Franz; Badawia, Tarek; Hummrich, Merle (Hg.): Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 205–221.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Badawia, Tarek; Hamburger, Franz; Hummrich, Merle (Hg.) (2003): Wider die Ethnisierung einer Generation. Beiträge zur qualitativen Migrationsforschung. Frankfurt am Main: Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

Badawia, Tarek; Hamburger, Franz; Hummrich, Merle (2005): Krise der Integration, Hilflosigkeit der Institution? In: Hamburger, Franz; Badawia, Tarek; Hummrich, Merle (Hg.): Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 329–341.

Balibar, Etienne (1992): Gibt es einen ‚Neorassismus'? In: Balibar, Etienne; Wallerstein, Immanuel (Hg.): Rasse Klasse Nation. Ambivalente Identitäten. Hamburg: Argument Verlag, S. 23–38.

Balibar, Etienne; Wallerstein, Immanuel (Hg.) (1992): Rasse Klasse Nation. Ambivalente Identitäten. Hamburg: Argument Verlag.

Balzer, Nicole (2007): Die doppelte Bedeutung der Anerkennung. Anmerkungen zum Zusammenhang von Anerkennung, Macht und Gerechtigkeit. In: Wimmer, Michael; Reichenbach, Roland; Pongratz, Ludwig (Hg.): Gerechtigkeit und Bildung. Paderborn: Ferdinand Schöningh GmbH & Co. Kg, S. 49–75.

Bateson, Gregory (1985): Die logischen Kategorien von Lernen und Kommunikation. In: Bateson, Gregory: Ökologie des Geistes. Anthropologische, psyochologische, biologische und epistemologische Perspektiven. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch / Wissenschaft, 571), S. 362–399.

Bateson, Gregory (1985): Ökologie des Geistes. Anthropologische, psyochologische, biologische und epistemologische Perspektiven. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Battaglia, Santina (2007): Die Repräsentation des Anderen im Alltagsgespräch. Akte der natio-ethno-kulturellen Belangung in Kontexten prekärer Zugehörigkeiten. In: Broden, Anne; Mecheril, Paul (Hg.): Re-Präsentationen. Dynamiken der Migrationsgesellschaft. Düsseldorf: IDA-NRW, S. 181–203.

Baumert, Jürgen; Bos, Wilfried; Lehmann, Rainer (2000): TIMSS III. Mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung am Ende der Pflichtschulzeit. Opladen: Leske und Budrich.

Baumert, Jürgen; Klieme, Eckhard; Neubrand, Michael; et al. (Hg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske und Budrich.

Baumert, Jürgen; Schümer, Grundel (2001): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Baumert, Jürgen; Klieme, Eckhard; Neubrand, Michael et al. (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske und Budrich, S. 323–407.

Becker, Ruth; Kortendiek, Beate (Hg.) (2010): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. 3. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Becker, Ruth; Kortendiek, Beate; Budrich, Barbara; et al. (Hg.) (2004): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. 1. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Becker-Schmidt, Regina; Knapp, Gudrun-Axeli (Hg.) (2002): Das Geschlechterverhältnis als Gegenstand der Sozialwissenschaften. Hannover: Campus Verlag.

Bednarz-Braun, Iris; Heß-Meining, Ulrike (Hg.) (2004): Migration, Ethnie und Geschlecht. Theorieansätze – Forschungsstand – Forschungsperspektiven. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Bender-Szymanski, Dorothea; Hesse, Hermann-Günter; Göbel, Kerstin (2000): Akkulturation in der Schule. Kulturbezogene Konflikte und ihre Auswirkung auf Denken und Handeln junger Lehrer in multikulturellen Schulklassen. In: Gogolin, Ingrid; Nauck, Bernhard (Hg.): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Opladen: Leske und Budrich, S. 213–244.

Benhabib, Seyla (2001): Transformations of Citizenship. Dilemmas of the Nation State in the Era of Globalization. Two Lectures. Assen: Koninklijke Van Gorcum.

Benhabib, Seyla; Butler, Judith; Cornell, Drucilla; et al. (Hg.) (1993): Der Streit um Differenz. Feminismus und Postmoderne in der Gegenwart. Frankfurt am Main: Fischer.

Benjamin, Walter (1991): Gesammelte Schriften. 1. Aufl. Tiedemann, Rolf; Schweppenhäuser, Hermann; Adorno, Theodor W. et al. (Hg.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Benjamin, Walter (1991): Über einige Motive bei Baudelaire. In: Benjamin, Walter: Gesammelte Schriften. 1. Aufl. Herausgegeben von Rolf Tiedemann, Hermann Schweppenhäuser und Theodor W. Adorno et al. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 605–655.

Benner, Dietrich (1999): "Der Andere" und "Das Andere" als Problem und Aufgabe von Erziehung und Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 45, H. 3, S. 315–327.

Benner, Dietrich; Brüggen, Friedhelm (2000): Theorien der Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert. Entwicklungsprobleme – Paradigmen – Aussichten. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 46, H. 42, S. 240–263.

Benner, Dietrich; Tenorth, Elmar (2000): Bildungsprozesse, Erziehungsverhältnisse und ihre Reflexion im 20. Jahrhundert. Einführung in den Band. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 46, H. 42, S. 7–14.

Berger, Peter; Luckmann, Thomas (1969): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt am Main: Fischer.

Berghahn, Sabine; Rostock, Petra (Hg.) (2009): Der Stoff aus dem Konflikte sind. Debatten um das Kopftuch in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Bielefeld: Transcript Verlag.

Bhaba, Homi K. (1997): Verortungen der Kulturen. In: Bronfen, Elisabeth; Marius, Benjamin; Steffen, Therese (Hg.): Hybride Kulturen. Beiträge zur anglo-

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

amerikanischen Multikulturalismusdebatte. Tübingen: Stauffenburg Verlag, S. 123–148.

Bielefeld, Ulrich (Hg.) (1998): Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der Alten Welt? 1. Aufl. Hamburg: Hamburger Edition.

Bilden, Helga; Dausien, Bettina (Hg.) (2006): Sozialisation und Geschlecht. Theoretische und methodologische Aspekte. Opladen: Budrich.

Bloch, Ernst (1985): Subjekt – Objekt. Erläuterungen zu Hegel. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Blumer, Herbert (1979): An Appraisal of Thomas' and Znaniecki's The Polish Peasant in Europe and America. New York: Transaction Verlag.

BMFSFJ (2000): 6. Familienbericht. Familien ausländischer Herkunft in Deutschland. Leistungen – Belastungen – Herausforderungen. Herausgegeben von Senioren Frauen und Jugend Bundesministerium für Familie. Berlin.

Bohnsack, Ralf (1991): Rekonstruktive Sozialforschung. Opladen: Leske und Budrich.

Bohnsack, Ralf; Marotzki, Winfried (Hg.) (1998): Biographieforschung und Kulturanalyse. Transdisziplinäre Zugänge qualitativer Forschung. Opladen: Leske und Budrich.

Bohnsack, Ralf; Marotzki, Winfried; Meuser, Michael (Hg.) (2003): Hauptbegriffe Qualitative Sozialforschung. Ein Wörterbuch. Opladen: Leske und Budrich.

Bohnsack, Ralf; Nohl, Arnd-Michael (1998): Adoleszenz und Migration. Empirische Zugänge einer praxeologisch fundierten Wissensoziologie. In: Bohnsack, Ralf; Marotzki, Winfried (Hg.): Biographieforschung und Kulturanalyse. Transdisziplinäre Zugänge qualitativer Forschung. Opladen: Leske und Budrich, S. 260–282.

Bohnsack, Ralf; Nohl, Arnd-Michael (Hg.) (2007): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Böke, Karin (1997): Die "Invasion" aus den "Armenhäusern Europas". Methaphern im Einwanderungsdiskurs. In: Jung, Matthias; Wengeler, Martin; Böke, Karin (Hg.): Die Sprache des Migrationsdiskurses. Das Reden über "Ausländer" in Medien, Politik und Alltag. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 164–193.

Bommes, Michael (1992): Individualisierung der Jugend. Ausgenommen Migrantenjugendliche? In: Migration. A European Journal of International Migration and Ethnic Relations, Jg. 14, H. 2, S. 62–90.

Bommes, Michael (1994): Migration und Ethnizität im nationalen Sozialstaat. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 23, H. 5, S. 346–377.

Bommes, Michael (1996): Die Beobachtung von Kultur. Die Festschreibung von Ethnizität in der bundesdeutschen Migrationsforschung mit qualitativen Methoden. In: Klingemann, Carsten; Neumann, Michael; Rehberg, Karl-Siegbert (Hg.): Jahrbuch für Soziologiegeschichte. 1994. Opladen: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 205–226.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Bommes, Michael; Halfmann, Jost (1998): Migration in nationalen Wohlfahrtsstaaten. Theoretische und vergleichende Untersuchungen. IMIS-Tagung vom 28. – 30. März 1996 in Osnabrück. 1. Aufl. Osnabrück: Universitätsverlag Rasch.

Bommes, Michael; Radtke, Frank-Olaf (1993): Institutionalisierte Diskriminierung von Migrantenkindern. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 39, H. 3, S. 483–497.

Bommes, Michael; Scherr, Albert (1991): Der Gebrauchswert von Selbst- und Fremdethnisierung in Strukturen sozialer Ungleichheit. In: Prokla, Jg. 21, H. 83, S. 291–316.

Boos-Nünning, Ursula; Karakasoglu, Yasemin (2005): Viele Welten leben. Zur Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund. Münster: Waxmann.

Bos, Wilfried; Hornberg, Sabine; Arnold, Karl-Heinz et al. (2007): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.

Bos, Wilfried; Lankes, Eva-Maria; Prenzel, Manfred et al. (2004): IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.

Bös, Mathias (2000): Rasse und Ethnizität. Zur Problemgeschichte zweier Begriffe in der amerikanischen Soziologie. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Bourdieu, Pierre (1985): Sozialer Raum und ‚Klassen'. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (Hg.) (1987a): Rede und Antwort. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (1987b): Sozialer Raum und symbolische Macht. In: Bourdieu, Pierre (Hg.): Rede und Antwort. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 135–154.

Bourdieu, Pierre (1990a): Die biographische Illusion. In: BIOS, Jg. 3, H. 1, S. 75–81.

Bourdieu, Pierre (1990b): Was heißt sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tausches. Wien: Braumüller.

Bourdieu, Pierre (Hg.) (1997a): Der Tote packt den Lebenden. Schriften zu Politik und Kultur 2. Unter Mitarbeit von Steinrücke, Margareta. Hamburg: VSA.

Bourdieu, Pierre (1997b): Zur Genese der Begriffe Habitus und Feld. In: Bourdieu, Pierre (Hg.): Der Tote packt den Lebenden. Schriften zu Politik und Kultur 2. Hamburg: VSA, S. 59–78.

Bourdieu, Pierre (1998): Verstehen. In: Bourdieu, Pierre; Accardo, Alain; Balazs, Gabrielle et al. (Hg.): Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft. 2. Aufl. Konstanz: Universitätsverlag Konstanz, S. 779–803.

Bourdieu, Pierre; Accardo, Alain; Balazs, Gabrielle; et al. (Hg.) (1998): Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft. 2. Aufl. Konstanz: Universitätsverlag Konstanz.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Bourdieu, Pierre; Wacquant, Loïc J. D.; Beister, Hella (1996): Reflexive Anthropologie. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bozay, Kemal (2005): "…ich bin stolz, Türke zu sein!". Ethnisierung gesellschaftlicher Konflikte im Zeichen der Globalisierung. Schwalbach: Wochenschau Verlag.

Bratić, Ljubomir (Hg.) (2002): Landschaften der Tat. Vermessung, Transformationen und Ambivalenzen des Antirassismus in Europa. Sankt Pölten: Sozaktiv.

Broden, Anne; Mecheril, Paul (Hg.) (2007a): Re-Präsentationen. Dynamiken der Migrationsgesellschaft. Düsseldorf: IDA-NRW.

Broden, Anne; Mecheril, Paul (2007b): Migrationsgesellschaftliche Re-Präsentationen. Eine Einführung. In: Broden, Anne; Mecheril, Paul (Hg.): Re-Präsentationen. Dynamiken der Migrationsgesellschaft. Düsseldorf: IDA-NRW, S. 7–29.

Broden, Anne; Mecheril, Paul (Hg.) (2010): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: Transcript Verlag.

Bronfen, Elisabeth; Marius, Benjamin; Steffen, Therese (Hg.) (1997): Hybride Kulturen. Beiträge zur anglo-amerikanischen Multikulturalismusdebatte. Tübingen: Stauffenburg Verlag.

Brubaker, Rogers (1994): Staats-Bürger. Deutschland und Frankreich im historischen Vergleich. 1. Aufl. Hamburg: Junius.

Bublitz, Hannelore (2003): Diskurs. Bielefeld: Transcript Verlag.

Bublitz, Hannelore (2010): Judith Butler zur Einführung. 3. Aufl. Hamburg: Junius.

Bührmann, Andrea D.; Schneider, Werner (2008): Vom Diskurs zum Dispositiv. Eine Einführung in die Dispositivanalyse. Bielefeld: Transcript Verlag.

Bukow, Wolf-Dieter (1999): Fremdheitskonzepte in der multikulturellen Gesellschaft. In: Kiesel, Doron; Messerschmidt, Astrid; Scherr, Albert (Hg.): Die Erfindung der Fremdheit. Zur Kontroverse um Gleichheit und Differenz im Sozialstaat. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 37–48.

Bukow, Wolf-Dieter; Heimel, Isabel (2003): Der Weg zur qualitativen Migrationsforschung. In: Badawia, Tarek; Hamburger, Franz; Hummrich, Merle (Hg.): Wider die Ethnisierung einer Generation. Beiträge zur qualitativen Migrationsforschung. Frankfurt am Main: Verlag für Interkulturelle Kommunikation, S. 13–40.

Bukow, Wolf-Dieter; Llaryora, Robert (Hg.) (1988): Mitbürger aus der Fremde. Soziogenese ethnischer Minderheiten. Opladen: Leske und Budrich.

Bukow, Wolf-Dieter; Ottersbach, Markus; Tuider, Elisabeth et al. (2006): Einleitung. In: Bukow, Wolf-Dietrich; Ottersbach, Markus; Tuider, Elisabeth et al. (Hg.): Biographische Konstruktionen im multikulturellen Bildungsprozess. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9–15.

Bukow, Wolf-Dietrich; Ottersbach, Markus (Hg.) (1999): Der Fundamentalismusverdacht. Plädoyer für eine Neuorientierung der Forschung im Umgang mit allochthonen Jugendlichen. Opladen: Leske und Budrich.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Bukow, Wolf-Dietrich; Ottersbach, Markus; Tuider, Elisabeth; et al. (Hg.) (2006): Biographische Konstruktionen im multikulturellen Bildungsprozess. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Burzan, Nicole (2005): Soziale Ungleichheit. Eine Einführung in die zentralen Theorien. 2. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Butler, Judith P. (1993a): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Butler, Judith P. (1993b): Für ein sorfältiges Lesen. In: Benhabib, Seyla; Butler, Judith; Cornell, Drucilla et al. (Hg.): Der Streit um Differenz. Feminismus und Postmoderne in der Gegenwart. Frankfurt am Main: Fischer, S. 122–132.

Butler, Judith P. (1997a): Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Butler, Judith P. (1997b): The psychic life of power. Theories in subjection. Stanford: Stanford University Press.

Butler, Judith P. (2001a): Die Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Butler, Judith P. (2001b): Was ist Kritik? Ein Essay über Foucaults Tugend. In: transversal, Jg. 29, H. 0806, S. 1–13. Online verfügbar unter http://eipcp.net/transversal/0806/butler/de, zuletzt geprüft am 21.03.2012.

Butler, Judith P. (2002): Performative Akte und Geschlechterkonstitution. Phänomenologie und feministische Theorie. In: Wirth, Uwe (Hg.): Performanz. Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 301–320.

Butler, Judith P. (2005): Gefährdetes Leben. Politische Essays. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Butler, Judith P. (2006): Haß spricht. Zur Politik des Performativen. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Butler, Judith P.; Spivak, Gayatri Chakravorty (2007): Sprache, Politik, Zugehörigkeit. 1. Aufl. Zürich: Diaphanes.

Butterwegge, Christoph (2006): Migrationsberichterstattung, Medienpädagogik und politische Bildung. In: Butterwegge, Christoph; Hentges, Gudrun (Hg.): Massenmedien, Migration und Integration. Herausforderung für Journalismus und politische Bildung. 2. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 187–238.

Butterwegge, Christoph; Hentges, Gudrun (Hg.) (2003): Zuwanderung im Zeichen der Globalisierung. Migrations-, Integrations- und Minderheitenpolitik. 2. Aufl. Opladen: Leske und Budrich.

Butterwegge, Christoph; Hentges, Gudrun (Hg.) (2006a): Massenmedien, Migration und Integration. Herausforderung für Journalismus und politische Bildung. 2. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Butterwegge, Christoph; Hentges, Gudrun (2006b): Einleitung. In: Butterwegge, Christoph; Hentges, Gudrun (Hg.): Massenmedien, Migration und Integration.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Herausforderung für Journalismus und politische Bildung. 2. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 7–12.

Carmichael, Stockley; Hamilton, Charles (1967): Black Power. The Politics of Liberation in America. New York: Vintage.

Carstensen, Corinna; Neumann, Ursula (1998): Movies. Junge Flüchtlinge in der Schule. 1. Aufl. Hamburg: Bergmann und Helbig.

Castles, Stephen (1998): Weltweite Arbeitsmigration, Neorassismus und der Niedergang des Nationalstaats. In: Bielefeld, Ulrich (Hg.): Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der Alten Welt? 1. Aufl. Hamburg: Hamburger Edition, S. 129–156.

Castles, Stephen (2000): Ethnicity and Globalisation. London: Sage.

Castro Varela, María do Mar; Clayton, Dimitria (Hg.) (2003): Migration, Gender, Arbeitsmarkt. Neue Beiträge zu Frauen und Globalisierung. Königstein, Taunus: Helmer.

Castro Varela, María do Mar; Dhawan, Nikita (2007): Migration und die Politik der Repräsentation. In: Broden, Anne; Mecheril, Paul (Hg.): Re-Präsentationen. Dynamiken der Migrationsgesellschaft. Düsseldorf: IDA-NRW, S. 29–47.

Cengiz, Deniz (2001): Migrantenjugendliche. Migration, Jugendhilfe und Heimerziehung. Frankfurt am Main: Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

Cortina, Kai S; Baumert, Jürgen; Leschinsky, Achim; et al. (Hg.) (2008): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuchverlag.

Dannenbeck, Clemens; Eßer, Felicitas; Lösch, Hans (1999): Herkunft (er)zählt. Befunde über Zugehörigkeiten Jugendlicher. Münster: Waxmann.

Dannenbeck, Clemens; Lösch, Hans (2000): Zugehörigkeiten als Verhandlungsgegenstand. Ein Beitrag zur Entmythologisierung von Ethnizität. In: Gogolin, Ingrid; Nauck, Bernhard (Hg.): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Opladen: Leske und Budrich, S. 113–127.

Dannenbeck, Clemens; Lösch, Hans; Eßer, Felicitas (2001): An-, Zu- und Ungehörigkeiten Jugendlicher. Herkunft als Auskunft? In: Lutz, Helma; Wenning, Norbert (Hg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske und Budrich, S. 231–248.

Dausien, Bettina (1999): Geschlechterkonstruktionen und Körpergeschichten. In: Alheit, Peter; Dausien, Bettina; Fischer-Rosenthal, Wolfram (Hg.): Biographie und Leib. Gießen: Psychosozialverlag, S. 177–200.

Dausien, Bettina (2000): Migration – Biographie – Geschlecht. Zur Einführung in einen mehrwertigen Zusammenhang. In: Dausien, Bettina; Calloni, Marina; Friese, Bettina (Hg.): Migrationsgeschichten von Frauen. Beiträge und Perspektiven aus der Biographieforschung. Bremen: IBL, S. 9–24.

Dausien, Bettina (2004): Biografieforschung. Theoretische Perspektiven und methodologische Konzepte für eine re-konstruktive Geschlechterforschung. In: Becker, Ruth; Kortendiek, Beate; Budrich, Barbara et al. (Hg.): Handbuch

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. 1. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 314–325.

Dausien, Bettina (2006): Geschlechterverhältnisse und ihre Subjekte. Zum Diskurs um Sozialisation und Geschlecht. In: Bilden, Helga; Dausien, Bettina (Hg.): Sozialisation und Geschlecht. Theoretische und methodologische Aspekte. Opladen: Budrich, S. 17–44.

Dausien, Bettina (2010): Biographieforschung. Theoretische Perspektiven und methodologische Konzepte für eine re-konstruktive Geschlechterforschung. In: Becker, Ruth; Kortendiek, Beate (Hg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. 3. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 314–325.

Dausien, Bettina; Alheit, Peter (1985): Arbeiterbiographien. 2. Aufl. Bremen: Universitätsverlag Bremen.

Dausien, Bettina; Calloni, Marina; Friese, Bettina (Hg.) (2000): Migrationsgeschichten von Frauen. Beiträge und Perspektiven aus der Biographieforschung. Bremen: IBL.

Dausien, Bettina; Lutz, Helma; Völter, Bettina; et al. (Hg.) (2009): Biographieforschung im Diskurs. 2. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Dausien, Bettina; Mecheril, Paul (2006): Normalität und Biographie. Anmerkungen aus migrationswissenschaftlicher Sicht. In: Bukow, Wolf-Dietrich; Ottersbach, Markus; Tuider, Elisabeth et al. (Hg.): Biographische Konstruktionen im multikulturellen Bildungsprozess. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 155–178.

Deleuze, Gilles; Guattari, Félix (1992): Tausend Plateaus. Berlin: Merve Verlag.

Denzin, Norman K. (1989): Interpretative Biography. London: Sage.

Denzin, Norman K.; Giardina, Michael D. (Hg.) (2009): Qualitative Inquiry and Social Justice. Walnut Creek: Left Coast Press.

Denzin, Norman K.; Yvonna S. Lincoln (Hg.) (2003): Strategies of qualitative Inquiry. London: Sage.

Denzin, Norman K.; Yvonna S. Lincoln (Hg.) (2003): The Landscape of qualitative Research, Theories and Issues. London: Sage.

Derrida, Jacques (1997a): Die différance. In: Engelmann, Peter (Hg.): Postmoderne und Dekonstruktion. Texte französischer Philosophen der Gegenwart. Stuttgart: Reclam, S. 76–113.

Derrida, Jacques (1997b): Semiologie und Grammatologie. Gespräch mit Julia Kristeva. In: Engelmann, Peter (Hg.): Postmoderne und Dekonstruktion. Texte französischer Philosophen der Gegenwart. Stuttgart: Reclam, S. 140–164.

Derrida, Jacques (1999a): Randgänge der Philosophie. 2. Aufl. Wien: Passagen Verlag.

Derrida, Jacques (1999b): Signatur, Ereignis, Kontext. In: Derrida, Jacques: Randgänge der Philosophie. 2. Aufl. Wien: Passagen Verlag, S. 325–351.

Derrida, Jacques (2000): Politik der Freundschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Deutsche Gesellschaft für Soziologie (Hg.) (1996): Differenz und Integration. Frankfurt am Main: Campus Verlag.

Deutscher Bundestag: Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. Online verfügbar unter http://www.bundestag.de/dokumente/rechtsgrundlagen/grundgesetz/index.html, zuletzt geprüft am 21.03.2012.

Deutsches Institut für Menschenrechte; Nii Addy, David (2005): Rassistische Diskriminierung. Internationale Verpflichtungen und nationale Herausforderungen für die Menschenrechtsarbeit in Deutschland. 3. Aufl. Bad Honnef; Berlin.

Deutsches Jugendinstitut; Bendit, René (1988): Beiträge zur Ausländerforschung. Wege der Integration. München: DJI Verlag.

Diefenbach, Heike (2002): Bildungsbenachteiligung und Berufseinmündung von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien. In: Sachverständigenkommission Elfter Kinder- und Jugendbericht (Hg.): Migration und die europäische Integration. Herausforderungen für die Kinder- und Jugendhilfe. München: Verlag des Deutschen Jugendinstituts, S. 9–70.

Diefenbach, Heike (2007): Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Diefenbach, Heike; Renner, Günter; Schulte, Bernd (Hg.) (2002): Migration und die europäische Integration. Herausforderungen für die Kinder- und Jugendhilfe. München: Verlag des deutschen Jugendienstes.

Diehm, Isabell (2000): Erziehung und Toleranz. Handlungstheoretische Implikationen Interkultureller Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 46, H. 2, S. 251–274.

Diehm, Isabell; Kuhn, Melanie (2005): Ethnische Unterscheidungen in der frühen Kindheit. In: Hamburger, Franz; Badawia, Tarek; Hummrich, Merle (Hg.): Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 221–233.

Diehm, Isabell/ Radtke Frank-Olaf (1999): Erziehung und Migration. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.

Dietrich, Cornelie; Müller, Hans-Rüdiger (Hg.) (2000): Bildung und Emanzipation. Klaus Mollenhauer weiterdenken. Weinheim: Juventa Verlag.

Dietrich, Ingrid (1997): Voll integriert? Zuwanderer-Eltern berichten über Erfahrungen ihrer Kinder mit Schule in Deutschland. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Dress, Andreas; Grotemeyer, Karl Peter (Hg.) (1992): Die humane Universität. Bielefeld 1969 – 1992. Festschrift für Karl Peter Grotemeyer. Bielefeld: Westfalen Verlag.

Dreyfus, Hubert L.; Rabinow, Paul (Hg.) (1994): Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. 2. Aufl. Weinheim: Beltz.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Duckitt, John (1992): The social Psychology of Prejudice. New York, London: Praeger.

During, Simon (Hg.) (2007): The Cultural Studies Reader. 3. Aufl. New York: Routledge.

Eder, Klaus (2001): Klasse, Macht, Kultur. Zum Theoriedefizit der Ungleichheitsforschung. In: Weiß, Anja; Koppetsch, Cornelia; Scharenberg, Albert et al. (Hg.): Klasse und Klassifikation. Die symbolische Dimension sozialer Ungleichheit. 1. Aufl. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 27–60.

Eggers, Maureen Maisha; Kilomba, Grada; Piesche, Peggy; et al. (Hg.) (2005): Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. Münster: Waxmann.

Elias, Norbert; Scotson, John Lloyd (2002): Etablierte und Außenseiter. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Elverich, Gabi; Kalpaka, Annita; Reindlmeier, Karin (Hg.) (2006): Spurensicherung. Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt am Main: Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

Engel, Antke (2002): Wider der Eindeutigkeit. Sexualität und Geschlecht im Fokus queerer Politik der Repräsentation. Frankfurt am Main: Campus Verlag.

Engelmann, Jan (Hg.) (1999): Die kleinen Unterschiede. Der cultural studies-reader. Frankfurt am Main, New York: Campus Verlag.

Engelmann, Peter (1997): Einführung. Postmoderne und Dekonstruktion. In: Engelmann, Peter (Hg.): Postmoderne und Dekonstruktion. Texte französischer Philosophen der Gegenwart. Stuttgart: Reclam, S. 5–32.

Engelmann, Peter (Hg.) (1997): Postmoderne und Dekonstruktion. Texte französischer Philosophen der Gegenwart. Stuttgart: Reclam.

Esser, Hartmut (1983): Die fremden Mitbürger. Düsseldorf: Patmos.

Esser, Hartmut (1990): Familienmigration und Schulkarriere ausländischer Kinder und Jugendlicher. In: Esser, Hartmut; Friedrichs, Jürgen (Hg.): Generation und Identität. Theoretische und empirische Beiträge zur Migrationssoziologie. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 127–146.

Esser, Hartmut (1996): Die Entstehung ethnischer Konflikte. In: Deutsche Gesellschaft für Soziologie (Hg.): Differenz und Integration. Frankfurt am Main: Campus Verlag, S. 876–894.

Esser, Hartmut; Friedrichs, Jürgen (Hg.) (1990): Generation und Identität. Theoretische und empirische Beiträge zur Migrationssoziologie. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Fäcke, Christiane (2001): Quand il y a des différences… Dekonstruktion. Eine Möglichkeit zur kritischen Weiterentwicklung von Differenz? In: Fritzsche, Bettina; Hartmann, Jutta; Schmidt, Andrea et al. (Hg.): Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven. Opladen: Leske und Budrich, S. 161–171.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Fatke, Reinhard (1997): Fallstudien in der Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. München, Weinheim: Juventa Verlag, S. 56–68.

Feagin, Joe Richard (1984): Racial and ethnic relations. 2. Aufl. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Feagin, Joe Richard; Booher Feagin, Clarience (1986): Discrimination American Style. Institutional Racism and Sexism. New York: Krieger.

Fischer, Arthur; Fritzsche, Yvonne; Fuchs-Heinritz, Werner (2000): Jugend 2000. Opladen: Leske und Budrich.

Fischer, Wolfram; Kohli, Martin (1987): Biographieforschung. In: Voges, Wolfgang (Hg.): Methoden der Biographie- und Lebenslaufforschung. Opladen: Leske und Budrich, S. 25–50.

Fischer-Rosenthal, Wolfram (1999): Biographie und Leiblichkeit. In: Alheit, Peter; Dausien, Bettina; Fischer-Rosenthal, Wolfram (Hg.): Biographie und Leib. Gießen: Psychosozialverlag, S. 15–43.

Flam, Helena; Carius, Björn (Hg.) (2007): Migranten in Deutschland. Statistiken – Fakten – Diskurse. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.

Flick, Uwe (1999): Qualitative Forschung. Theorien, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Hamburg: Rowohlt Taschenbuchverlag.

Flick, Uwe; Kardoff, Ernst von; Steinke, Ines (Hg.) (2000): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt Taschenbuchverlag.

Fordham, Signithia; Ogbu, John Uzo (1986): Black Students' School Success. Coping with the 'Burden of Acting White'. In: The Urban Review, Jg. 18, H. 3, S. 176–206.

Fortes, Meyer (1992): Fremde. In: Loycke, Almut (Hg.): Der Gast der bleibt. Dimensionen zu Georg Simmels Analyse des Fremdseins. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 43–79.

Foucault, Michel (1978): Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Berlin: Merve Verlag.

Foucault, Michel (1986): Sexualität und Wahrheit. Der Wille zum Wissen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Foucault, Michel (1988): Archäologie des Wissens. 3. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Foucault, Michel (1992): Was ist Kritik? Berlin: Merve Verlag.

Foucault, Michel (1994a): Das Subjekt und die Macht. In: Dreyfus, Hubert L.; Rabinow, Paul (Hg.): Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. 2. Aufl. Weinheim: Beltz, S. 241–261.

Foucault, Michel (1994b): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Foucault, Michel (2003): Der Mensch ist ein Erfahrungstier. Gespräch mit Ducio Trombadori. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Foucault, Michel (2006a): Sicherheit, Territorium, Bevölkerung. Geschichte der Gouvernementalität I. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Foucault, Michel (2006b): Die Geburt der Biopolitik. Die Geschichte der Gouvernementalität II. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Frankenberg, Ruth (1993): The Social Construction of Whiteness. White Women, Race Matters. Minnesota: University of Minnesota Press.

Frankenberg, Ruth (1996): Weiße Frauen, Feminismus und die Herausforderung des Antirassismus. In: Fuchs, Brigitte; Habinger, Gabriele (Hg.): Rassismen & Feminismen. Differenzen, Machtverhältnisse und Solidarität zwischen Frauen. Wien: Promedia, S. 51–66.

Frankenberg, Ruth (Hg.) (1999): Displacing whiteness. Essays in social and cultural criticism. 2. Aufl. Durham: Duke University Press.

Fraser, Nancy; Honneth, Axel (Hg.) (2005a): Umverteilung oder Anerkennung? Eine politisch-philosophische Kontroverse. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Fraser, Nancy; Honneth, Axel (2005b): Vorbemerkung. In: Fraser, Nancy; Honneth, Axel (Hg.): Umverteilung oder Anerkennung? Eine politisch-philosophische Kontroverse. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 7–12.

Fraser, Nancy (2005a): Soziale Gerechtigkeit im Zeitalter der Identitätspolitik. Umverteilung, Anerkennung und Beteiligung. In: Fraser, Nancy; Honneth, Axel (Hg.): Umverteilung oder Anerkennung? Eine politisch-philosophische Kontroverse. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 13–128.

Fraser, Nancy (2005b): Anerkennung bis zur Unkenntlichkeit verzerrt. Eine Erwiderung auf Axel Honneth. In: Fraser, Nancy; Honneth, Axel (Hg.): Umverteilung oder Anerkennung? Eine politisch-philosophische Kontroverse. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 225–270.

Freud, Sigmund (1994): Studienausgabe. Psychologie des Unbewußten. 7. Aufl. Frankfurt am Main: Fischer.

Frieben-Blum, Ellen; Jacobs, Klaudia; Wießmeier, Brigitte (Hg.) (2000): Wer ist fremd? Ethnische Herkunft, Familie und Gesellschaft. Opladen: Leske und Budrich.

Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore (Hg.) (1997): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. München, Weinheim: Juventa Verlag.

Friedrichs, Werner; Sanders, Olaf (Hg.) (2002): Bildung / Transformation. Kulturelle und gesellschaftliche Umbrüche aus bildungstheoretischer Perspektive. Bielefeld: Transcript Verlag.

Frindte, Wolfgang (1999): Fremde – Freunde – Feindlichkeiten. Sozialpsychologische Untersuchungen. Opladen: Leske und Budrich.

Fritzsche, Bettina; Hartmann, Jutta; Schmidt, Andrea; et al. (Hg.) (2001): Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven. Opladen: Leske und Budrich.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Froböse, Ulrike (2007): Nation, Staat und Staatsbürgerschaft. Deutsche Ein- und Ausschlüsse in historischer Perspektive. In: Flam, Helena; Carius, Björn (Hg.): Migranten in Deutschland. Statistiken – Fakten – Diskurse. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, S. 206–234.

Fröhlich, Margrit; Messerschmidt, Astrid; Walter, Jörg (Hg.) (2003): Migration als biografische und expressive Ressource. Beiträge zur kulturellen Produktion in der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Fuchs, Brigitte; Habinger, Gabriele (Hg.) (1996): Rassismen & Feminismen. Differenzen, Machtverhältnisse und Solidarität zwischen Frauen. Wien: Promedia.

Geertz, Clifford (1983): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Geisen, Thomas (2007): Der Blick der Forschung auf Jugendliche mit Migrationshintergrund. In: Riegel, Christine; Geisen, Thomas (Hg.): Jugend, Zugehörigkeit und Migration. Subjektpositionierung im Kontext von Jugendkultur, Ethnizitäts- und Geschlechterkonstruktionen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 27–60.

Geisen, Thomas (2010): Vergesellschaftung statt Integration. Zur Kritik des Integrations-Paradigmas. In: Mecheril, Paul; Dirim, Inci; Gomolla, Mechtild et al. (Hg.): Spannungsverhältnisse. Assimiliationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung. Münster: Waxmann, S. 13–34.

Gemende, Marion; Schröter, Wolfgang; Sting, Stefan (Hg.) (1999): Zwischen den Kulturen. Pädagogische und sozialpädagogische Zugänge zu Interkulturalität. Weinheim: Springer.

Glaser, Barney G.; Strauss, Amsel L. (Hg.) (1969): Grounded Theory. Chicago: Transaction Verlag.

Glinka, Hans-Jürgen (1998): Das narrative Interview. Eine Einführung für Sozialpädagogen. Weinheim; München: Juventa Verlag.

Gobineau, Arthur de (1935): Die Ungleichheit der Menschenrassen. Berlin: Kurt Wolff Verlag.

Goel, Urmila (2007): (Frei)Räume der 2. Generation. Wege und Formen von Repräsentation. In: Broden, Anne; Mecheril, Paul (Hg.): Re-Präsentationen. Dynamiken der Migrationsgesellschaft. Düsseldorf: IDA-NRW, S. 203–228.

Goffman, Erving (2008): Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Gogolin, Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster: Waxmann.

Gogolin, Ingrid (1997): Großstadt-Grundschule. Eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit. Münster: Waxmann.

Gogolin, Ingrid (2002): Interkulturelle Bildungsforschung. In: Tippelt, Rudolf (Hg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen: Leske und Budrich, S. 263–279.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Gogolin, Ingrid (2006): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Unter Mitarbeit von Krüger-Potratz, Marianne und Krüger, Heinz-Hermann. Opladen: Budrich.

Gogolin, Ingrid; Krüger-Potratz, Marianne; Meyer, Meinert A. (Hg.) (1998): Pluralität und Bildung. Opladen: Leske und Budrich.

Gogolin, Ingrid; Nauck, Bernhard (Hg.) (2000): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Opladen: Leske und Budrich.

Gogolin, Ingrid; Neumann, Ursula; Roth, Joachim (2003): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Materialien der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Bonn.

Gölbol, Yeliz (2007): Lebenswelten türkischer Migrantinnen der dritten Einwanderergeneration. Eine qualitative Studie am Beispiel von Bildungsaufsteigerinnen. Herbolzheim: Centaurus.

Gomolla, Mechtild (2005): Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft. Strategien gegen institutionelle Diskriminierung in England, Deutschland und in der Schweiz. Münster: Waxmann.

Gomolla, Mechtild (2009): Interventionen gegen Rassismus und institutionelle Diskriminierung als Aufgabe pädagogischer Organisationen. In: Scharathow, Wiebke; Leiprecht, Rudolf (Hg.): Rassismuskritik. Rassismuskritische Bildungsarbeit. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 41–60.

Gomolla, Mechtild; Radtke, Frank-Olaf (2007): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen: Leske und Budrich.

Gramsci, Antonio (1996): Aufzeichnungen und verstreute Notizen für eine Gruppe von Aufsätzen über die Geschichte der Intellektuellen. In: Gramsci, Antonio (Hg.): Gefängnisbriefe. Hamburg: Hamburger Edition, S. 1497–1532.

Gramsci, Antonio (Hg.) (1996): Gefängnisbriefe. Hamburg: Hamburger Edition.

Groenemeyer, Axel; Mansel, Jürgen (2003): Die Ethnisierung von Alltagskonflikten. Opladen: Leske und Budrich.

Gröpel, Wolfgang (Hg.) (1999): Migration und Schullaufbahn. Wissenschaftstheoretischer und praxisorientierter Diskurs inklusive internationalem Ausblick zu (Schul-)karrieren von Kindern ethnischer Minderheiten. Frankfurt am Main: Lang.

Guillaumin, Colette (2001): Zur Bedeutung des Begriffs 'Rasse'. In: Räthzel, Nora (Hg.): Theorien über Rassismus. Hamburg: Argument Verlag, S. 34–42.

Gültekin, Nevâl (2003): Bildung, Autonomie, Tradition und Migration. Doppelperspektivität biographischer Prozesse junger Frauen aus der Türkei. Opladen: Leske und Budrich.

Gümen, Sedef (1995): Frauenbilder und geschlechtsspezifische Selbstbilder in interkulturell vergleichender Perspektive. In: Zeitschrift für Frauenforschung, Jg. 13, H. 3, S. 41–55.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Gümen, Selef (1996): Die sozialpolitische Konstruktion "kultureller" Differenzen in der bundesdeutschen Frauen- und Migrationsforschung. 1. Aufl. Köln: Eigenverlag des Vereins Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis e. V., Nr. 42.

Güngör, Sigrin (1991): Zukunftsperspektiven ausländischer Kinder und Jugendlicher. In: Lajios, Konstantin (Hg.): Die zweite und dritte Ausländergeneration. Ihre Situation und Zukunft in der Bundesrepublik Deutschland. Opladen: Leske und Budrich, S. 135–144.

Gutiérrez Rodriguez, Encarnación (1999): Intellektuelle Migrantinnen. Subjektivitäten im Zeitalter von Globalisierung. Eine postkoloniale dekonstruktive Analyse von Biographien im Spannungsverhältnis von Ethnisierung und Vergeschlechtlichung. Opladen: Leske und Budrich.

Gutiérrez Rodriguez, Encarnación (2003a): Seiltänzerinnen und Jongleurinnen. Öffentlichkeit von Frauen im Kontext der Diaspora, des Exil und der Migration. In: Antirassistische Öffentlichkeit. Feministische Perspektiven., H. 99/00.

Gutiérrez Rodriguez, Encarnación (2003b): Repräsentation, Subalternität und postkoloniale Kritik. In: Steyerl, Hito; Gutiérrez Rodriguez, Encarnación (Hg.): Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik. 1. Aufl. Münster: Unrast, S. 17–37.

Gutiérrez Rodriguez, Encarnación (2003c): Soziale Ungleichheit, Subjektivität und Arbeit. Zur Dreiecksbeziehung von Migration, Geschlecht und Gouvernementalität. In: Apitzsch, Ursula; Jansen, Mechtild M. (Hg.): Migration, Biographie und Geschlechterverhältnisse. 1. Aufl. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 81–94.

Güttler, Peter O. (1996): Sozialpsychologie. Soziale Einstellungen, Vorurteile, Einstellungsänderungen. 2. Aufl. München: Oldenbourg.

Ha, Kien Nghi (1999): Ethnizität und Migration. Münster: Waxmann.

Ha, Kien Nghi (2002): Identität und antirassistische Identitätspolitik unter den Bedingungen kolonialer und rassistischer Präsenzen. In: Bratić, Ljubomir (Hg.): Landschaften der Tat. Vermessung, Transformationen und Ambivalenzen des Antirassismus in Europa. Sankt Pölten: Sozaktiv, S. 33–45.

Ha, Kien Nghi (2003): Die kolonialen Muster deutscher Arbeitsmigrationspolitik. In: Steyerl, Hito; Gutiérrez Rodriguez, Encarnación (Hg.): Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik. 1. Aufl. Münster: Unrast, S. 56–107.

Hall, Stuart (1994a): Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2. Mehlem, Ulrich (Hg.). Hamburg: Argument Verlag.

Hall, Stuart (1994b): Der Westen und der Rest. Diskurs und Macht. In: Hall, Stuart: Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2. Herausgegeben von Ulrich Mehlem. Hamburg: Argument Verlag, S. 137–179.

Hall, Stuart (1994c): Die Frage der kulturellen Identität. In: Hall, Stuart: Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2. Herausgegeben von Ulrich Mehlem. Hamburg: Argument Verlag, S. 180–222.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Hall, Stuart (1994d): 'Rasse', Artikulation und Gesellschaften mit struktureller Dominante. In: Hall, Stuart: Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2. Herausgegeben von Ulrich Mehlem. Hamburg: Argument Verlag, S. 89–136.

Hall, Stuart (1994e): Kulturelle Identität und Diaspora. In: Hall, Stuart: Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2. Herausgegeben von Ulrich Mehlem. Hamburg: Argument Verlag, S. 26–43.

Hall, Stuart (1994f): Neue Ethnizitäten. In: Hall, Stuart: Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2. Herausgegeben von Ulrich Mehlem. Hamburg: Argument Verlag, S. 15–25.

Hall, Stuart (1994g): Alte und neue Identitäten, alte und neue Ethnizitäten. In: Hall, Stuart: Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2. Herausgegeben von Ulrich Mehlem. Hamburg: Argument Verlag, S. 66–88.

Hall, Stuart (1994h): Das Lokale und das Globale. Globalisierung und Ethnizität. In: Hall, Stuart: Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2. Herausgegeben von Ulrich Mehlem. Hamburg: Argument Verlag, S. 44–65.

Hall, Stuart (1999a): Ethnizität. Identität und Differenz. In: Engelmann, Jan (Hg.): Die kleinen Unterschiede. Der cultural studies-reader. Frankfurt am Main, New York: Campus Verlag, S. 83–98.

Hall, Stuart (1999b): Kulturelle Identität und Globalisierung. In: Hörning, Karl H.; Winter, Rainer (Hg.): Widerspenstige Kulturen. Cultural Studies als Herausforderung. 3. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 393–441.

Hall, Stuart (2001): Rassismus als ideologischer Diskurs. In: Räthzel, Nora (Hg.): Theorien über Rassismus. Hamburg: Argument Verlag, S. 7–16.

Hall, Stuart (2004a): Ideologie, Identität, Repräsentation. 2. Aufl. Hamburg: Argument Verlag.

Hall, Stuart (2004b): Bedeutung, Repräsentation, Ideologie. Althusser und die poststrukturalistischen Debatten. In: Hall, Stuart: Ideologie, Identität, Repräsentation. 2. Aufl. Hamburg: Argument Verlag (Argument classics, 4), S. 34–65.

Hall, Stuart (2004c): Das Spektakel der Anderen. In: Hall, Stuart: Ideologie, Identität, Repräsentation. 2. Aufl. Hamburg: Argument Verlag (Argument classics, 4), S. 108–167.

Hall, Stuart (2004d): Wer braucht >Identität<? In: Hall, Stuart: Ideologie, Identität, Repräsentation. 2. Aufl. Hamburg: Argument Verlag (Argument classics, 4), S. 167–187.

Hall, Stuart (2004e): Kodieren/Dekodieren. In: Hall, Stuart: Ideologie, Identität, Repräsentation. 2. Aufl. Hamburg: Argument Verlag (Argument classics, 4), S. 66–80.

Hall, Stuart; Höller, Christian (1999): Ein Gefüge von Einschränkungen. In: Engelmann, Jan (Hg.): Die kleinen Unterschiede. Der cultural studies-reader. Frankfurt am Main, New York: Campus Verlag, S. 99–122.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Hamburger, Franz (1991): Interkulturelle Erziehung. Pädagogik zwischen Selbstüberforderung und Bedeutungslosigkeit. In: Kiesel, Doron; Wolf-Almanasreh, Rosi (Hg.): Die multikulturelle Versuchung. Ethnische Minderheiten in der deutschen Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 91–106.

Hamburger, Franz (1998): "Identität" und interkulturelle Erziehung. In: Gogolin, Ingrid; Krüger-Potratz, Marianne; Meyer, Meinert A. (Hg.): Pluralität und Bildung. Opladen: Leske und Budrich, S. 127–147.

Hamburger, Franz (1999): Zur Tragfähigkeit der Kategorien „Ethnizität" und „Kultur" im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 2, H. 2, S. 167–178.

Hamburger, Franz (2005): Der Kampf um Bildung und Erfolg. Eine einleitende Feldbeschreibung. In: Hamburger, Franz; Badawia, Tarek; Hummrich, Merle (Hg.): Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 7–25.

Hamburger, Franz; Badawia, Tarek; Hummrich, Merle (Hg.) (2005): Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Hämmig, Oliver (2000): Zwischen zwei Kulturen. Spannungen, Konflikte und ihre Bewältigung bei der zweiten Ausländergeneration. Opladen: Leske und Budrich.

Handschuck, Sabine; Klawe, Willy (2006): Interkulturelle Verständigung in der Sozialen Arbeit. Weinheim, München: Juventa Verlag.

Harant, Stefan (1987): Schulprobleme von Gastarbeiterkindern. In: Reimann, Helga; Reimann, Horst (Hg.): Gastarbeiter. Analyse und Perspektiven eines sozialen Problems. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 243–263.

Heitmeyer, Werner; Müller, Joachim; Schröder, Helmut (Hg.) (1997): Verlockender Fundamentalismus. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Helsper, Werner (1991): Jugendliche Außenseiter. Zur Rekonstruktion gescheiterter Bildungs- und Ausbildungsverläufe. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Helsper, Werner; Hörster, Reinhard; Kade, Jochen (Hg.) (2005): Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. 2. Aufl. Weilerswist: Verlag aus der Sabon.

Hepp, Andreas; Winter, Rainer (Hg.) (2006): Kultur – Medien – Macht. Cultural Studies und Medienanalyse. 3. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Herwartz-Emden, Leonie (1986): Türkische Familien und Berliner Schule. Die deutsche Schule im Spiegel von Einstellungen, Erwartungen und Erfahrungen türkischer Eltern. Eine empirische Untersuchung. Berlin: Express Edition.

Herwartz-Emden, Leonie (1997): Die Bedeutung der sozialen Kategorien Geschlecht und Ethnizität für die Erforschung des Themenfeldes Jugend und Einwanderung. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 43, H. 6, S. 895–913.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Herwartz-Emden, Leonie (Hg.) (2000): Einwandererfamilien. Geschlechterverhältnisse, Erziehung und Akkulturation. Osnabrück: Rasch Verlag.

Herwartz-Emden, Leonie (2008): Einwandererkinder deutschen Bildungswesen. In: Cortina, Kai S; Baumert, Jürgen; Leschinsky, Achim et al. (Hg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuchverlag, S. 661–709.

Hirschauer, Stefan; Amann, Klaus (1997): Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Hoffmann, Dietrich; Heid, Helmut (Hg.) (1991): Bilanzierungen erziehungswissenschaftlicher Theorieentwicklung. Erfolgskontrolle durch Wissenschaftsforschung. Weinheim: Deutscher Studienverlag.

Hoffmann, Klaus (1990): Leben in einem fremden Land. Wie türkische Jugendliche „soziale" und „persönliche" Identität ausbalancieren. Bielefeld: KT Verlag.

Höhne, Thomas (2001): Kultur als Differenzierungskategorie. In: Lutz, Helma; Wenning, Norbert (Hg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske und Budrich, S. 197–214.

Höhne, Thomas; Kunz, Thomas; Radtke, Frank-Olaf et al. (2005): Bilder von Fremden. Was unsere Kinder aus Schulbüchern über Migranten lernen sollen. Frankfurt am Main: Universitätsverlag Frankfurt.

Honneth, Axel (1994): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte: Suhrkamp.

Honneth, Axel (2005): Die Pointe der Anerkennung. Eine Entgegnung auf die Entgegnung. In: Fraser, Nancy; Honneth, Axel (Hg.): Umverteilung oder Anerkennung? Eine politisch-philosophische Kontroverse. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 271–305.

Honneth, Axel (2005): Umverteilung als Anerkennung. Eine Erwiderung auf Nancy Fraser. In: Fraser, Nancy; Honneth, Axel (Hg.): Umverteilung oder Anerkennung? Eine politisch-philosophische Kontroverse. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 129–224.

Horkheimer, Max; Adorno, Theodor W. (2002): Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Limitierte Jubiläumsedition. Frankfurt am Main: Fischer.

Hormel, Ulrike (2007): Diskriminierung in der Einwanderungsgesellschaft. Begründungsprobleme pädagogischer Strategien und Konzepte. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Hormel, Ulrike; Scherr, Albert (2004): Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung. 1. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Hormel, Ulrike; Scherr, Albert (2006): Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung. Stuttgart: Verlag für Sozialwissenschaften.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Hörning, Karl H.; Winter, Rainer (Hg.) (1999): Widerspenstige Kulturen. Cultural Studies als Herausforderung. 3. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Hörster, Reinhard (2007): Bildung. In: Krüger, Heinz-Hermann; Helsper, Werner (Hg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. 8. Aufl. Opladen: Budrich, S. 45–55.

Humboldt, Wilhelm von (1980): Schriften zur Anthropologie und Geschichte. 32. Aufl. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Hummrich, Merle (2002): Bildungserfolg und Migration. Biographien junger Frauen in der Einwanderungsgesellschaft. Opladen: Leske und Budrich.

Hummrich, Merle (2006): Migration und Bildungsprozess. Zum ressourcenorientierten Umgang mit der Biographie. In: King, Vera; Koller, Hans-Christoph (Hg.): Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 85–102.

Institut für Sozialforschung an der Johann Wolfgang Goethe Universität Frankfurt am Main (Hg.) (2001): Mitteilungen. Frankfurt am Main: Universitätsverlag Frankfurt.

Jäger, Margret; Cleve, Gabriele; Ruth, Ina et al. (1998): Von deutschen Einzeltätern und ausländischen Banden. Medien und Straftaten ; mit Vorschlägen zur Vermeidung diskriminierender Berichterstattung. Duisburg: Duisburger Institut für Sprach- und Sozialforschung.

Jäger, Siegfried (1991): Alltäglicher Rassismus. 22 Interviews mit Bürgerinnen und Bürgern aus Deutschland. Duisburg: Duisburger Institut für Sprach- und Sozialforschung.

Jäger, Siegfried (1999): Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung. 2. Aufl. Duisburg: Duisburger Institut für Sprach- und Sozialforschung.

Jakob, Gisela (1997): Das narrative Interview in der Biographieforschung. In: Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. München, Weinheim: Juventa Verlag, S. 445–458.

Juhasz, Anne; Mey, Eva (2003): Die zweite Generation: Etablierte oder Außenseiter? Biographien von Jugendlichen ausländischer Herkunft. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Juhasz, Anne; Mey, Eva (2006): Adoleszenz zwischen sozialem Aufstieg und sozialem Ausschluss. In: King, Vera; Koller, Hans-Christoph (Hg.): Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 67–84.

Jung, Matthias; Wengeler, Martin; Böke, Karin (Hg.) (1997): Die Sprache des Migrationsdiskurses. Das Reden über "Ausländer" in Medien, Politik und Alltag. Opladen: Westdeutscher Verlag.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Jung, Matthias (1997a): Die Sprache des Migrationsdiskurses. Ein Überblick. In: Jung, Matthias; Wengeler, Martin; Böke, Karin (Hg.): Die Sprache des Migrationsdiskurses. Das Reden über "Ausländer" in Medien, Politik und Alltag. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 9–17.

Jung, Matthias (1997b): Lexik und Sprachbewusstsein im Migrationsdiskurs. Methodik und Ergebnisse wortbezogener Untersuchungen. In: Jung, Matthias; Wengeler, Martin; Böke, Karin (Hg.): Die Sprache des Migrationsdiskurses. Das Reden über "Ausländer" in Medien, Politik und Alltag. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 194–214.

Jung, Matthias; Niehr, Thomas; Böke, Karin et al. (2000): Ausländer und Migranten im Spiegel der Presse. Ein diskurshistorisches Wörterbuch zur Einwanderung seit 1945. 1. Aufl. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Kallmeyer, Werner; Schütze, Fritz (1977): Zur Konstitution von Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellungen. In: Wegner, Dirk (Hg.): Gesprächsanalysen. Hamburg: Buske, S. 159–274.

Kalpaka, Annita (2005): Pädagogische Professionalität in der Kulturalisierungsfalle. Über den Umgang mit ‚Kultur' in Verhältnissen von Differenz und Dominanz. In: Leiprecht, Rudolf; Kerber, Anne (Hg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 387–405.

Kalpaka, Annita; Mecheril, Paul (2010): Interkulturell. Von spezifisch kulturalistischen Ansätzen zu allgemein reflexiven Perspektiven. In: Kalpaka, Annita; Mecheril, Paul (Hg.): Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz, S. 77–98.

Kalpaka, Annita; Räthzel, Nora (1990): Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein. 2. Aufl. Leer: Mundo Verlag.

Kanak Attak (2010): Kanak TV. Migrantische Selbstermächtigung oder Warum Kanak TV politisch ist. Online verfügbar unter http://www.kanak-tv.de/, zuletzt geprüft am 15.02.2010.

Keim, Sylvia (2003): "So richtig deutsch wird man nie sein…". Junge Migrantinnen und Migranten in Deutschland ; zwischen Integration und Ausgrenzung. Frankfurt am Main: Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

Keller, Reiner (2008): Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms. 2. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Kerchner, Brigitte; Schneider, Silke (Hg.) (2006): Foucault. Diskursanalyse der Politik. Eine Einführung. 1. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Kersten, Ralph; Kiesel, Doron; Sargut, Sener (Hg.) (1996): Ausbilden statt Ausgrenzen. Frankfurt am Main: Haag und Herchen.

Kessl, Fabian; Plößer, Melanie (Hg.) (2010): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Kiesel, Doron (1996): Das Dilemma der Differenz. Zur Kritik des Kulturalismus in der Interkulturellen Pädagogik. Frankfurt am Main: Cooperative.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Kiesel, Doron; Messerschmidt, Astrid; Scherr, Albert (Hg.) (1999): Die Erfindung der Fremdheit. Zur Kontroverse um Gleichheit und Differenz im Sozialstaat. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Kimmerle, Heinz (2000): Jacques Derrida zur Einführung. 5. Aufl. Hamburg: Junius.

King, Vera (2002): Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. Individuation, Generativität und Geschlecht in modernisierten Gesellschaften. Opladen: Leske und Budrich.

King, Vera (2006): Ungleiche Karrieren. Bildungsaufstieg und Adoleszenzverläufe bei jungen Männern und Frauen aus Migrantenfamilien. In: King, Vera; Koller, Hans-Christoph (Hg.): Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 27–46.

King, Vera; Koller, Hans-Christoph (Hg.) (2006): Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

King, Vera; Koller, Hans-Christoph (2006): Adoleszenz als Möglichkeitsraum für Bildungsprozesse unter Migrationsbedingungen. Eine Einführung. In: King, Vera; Koller, Hans-Christoph (Hg.): Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9–26.

Klafki, Wolfgang (1998): Schlüsselprobleme der modernen Welt und die Aufgaben der Schule. Grundlinien einer neuen Allgemeinbildungskonzeption in internationaler/interkultureller Perspektive. In: Gogolin, Ingrid; Krüger-Potratz, Marianne; Meyer, Meinert A. (Hg.): Pluralität und Bildung. Opladen: Leske und Budrich, S. 235–249.

Klieme, Eckhard; Baumert, Jürgen; Baptist, Peter et al. (2001): TIMSS. Impulse für Schule und Unterricht. Forschungsbefunde, Reforminitiativen, Praxisberichte und Video-Dokumente. Herausgegeben von Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn. Online verfügbar unter http://www.bmbf.de/pub/timss.pdf, zuletzt geprüft am 21.03.2012.

Klieme, Eckhard; Döbert, Hans; Baethge, Martin et al. (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Unter Mitarbeit von Isermann, Katrin; Kerst, Christian und Kühne, Stefan et al. Bielefeld. Online verfügbar unter http://www.bildungsbericht.de/daten2008/bb_2008.pdf, zuletzt geprüft am 21.03.2012.

Klingemann, Carsten; Neumann, Michael; Rehberg, Karl-Siegbert (Hg.) (1996): Jahrbuch für Soziologiegeschichte. 1994. Opladen: Verlag für Sozialwissenschaften.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Klinger, Cornelia; Knapp, Gudrun-Axeli; Sauer, Birgit (2007): Achsen der Ungleichheit. Zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und Ethnizität. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Campus Verlag GmbH.

Klitzing, Kai von (1984): Psychische Störungen bei ausländischen Arbeiterkindern. In: Kentenich, Heribert; Reeg, Peter; Wehlkamp, Karl-Heinz (Hg.): Zwischen zwei Kulturen. Was macht Ausländer krank? Berlin: Verlagsgesellschaft Gesundheit mbH, S. 138–147.

Kluge, Friedrich (1999): Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. 23. Aufl. Berlin, New York: de Gruyter.

Kohli, Martin; Robert, Günther (Hg.) (1984): Biographie und soziale Wirklichkeit. Stuttgart: Metzlersche Verlag.

Kokemohr, Rainer (2000): Bildung in interkultureller Kooperation. In: Abeldt, Sönke; Bauer, Walter; Heinrichs, Gesa et al. (Hg.): "…was es bedeutet, verletzbarer Mensch zu sein". Erziehungswissenschaft im Gespräch mit Theologie, Philosophie und Gesellschaftstheorie. Mainz: Matthias-Grünewald-Verlag, S. 421–436.

Kokemohr, Rainer (2003): Entwurf und Verdeckung eines Bildungsprozesses in autobiographischer Erzählung. In: Koller, Hans-Christoph; Kokemohr, Rainer; Richter, Rainer (Hg.): "Ich habe Pläne, aber das ist verdammt hart". Eine Fallstudie zu biographischen Bildungsprozessen afrikanischer Migranten in Deutschland. Münster: Waxmann, S. 29–38.

Kokemohr, Rainer (2007): Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozesstheorie. In: Koller, Hans-Christoph; Marotzki, Winfried; Sanders, Olaf (Hg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld: Transcript Verlag, S. 13–68.

Kokemohr, Rainer; Koller, Hans-Christoph (1996): Die rhetorische Artikulation von Bildungsprozessen. Zur Methodologie Erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. In: Krüger, Heinz-Hermann; Marotzki, Winfried (Hg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2. Aufl. Opladen: Leske und Budrich, S. 90–102.

Koller, Hans-Christoph (1993): Biographie als rhetorisches Konstrukt. In: BIOS, Jg. 6, H. 1, S. 33–45.

Koller, Hans-Christoph (1999a): Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne. München: Fink.

Koller, Hans-Christoph (1999b): Lesarten. Über das Geltendmachen von Differenzen im Forschungsprozeß. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 2, H. 2, S. 195–209.

Koller, Hans-Christoph (2000): Bildung in der (Post)Moderne. Bildungstheoretische Überlegungen im Anschluss an Lyotards Philosophie des Widerstreits. In: Pedagogisch Tijdschrift, Jg. 4, H. 3, S. 293–317.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Koller, Hans-Christoph (2001): Bildung und die Dezentrierung des Subjekts. In: Fritzsche, Bettina; Hartmann, Jutta; Schmidt, Andrea et al. (Hg.): Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven. Opladen: Leske und Budrich, S. 35–48.

Koller, Hans-Christoph (2002a): Bildung und kulturelle Differenz. Zur Erforschung biographischer Bildungsprozesse von MigrantInnen. In: Kraul, Margret; Marotzki, Winfried (Hg.): Biographische Arbeit. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 92–116.

Koller, Hans-Christoph (2002b): Bildung und Migration. Zur Bedeutung der Gesellschaftstheorie Bourdieus und der Cultural Studies für die Analyse von Bildungsprozessen im Kontext transnationaler Migration. In: Friedrichs, Werner; Sanders, Olaf (Hg.): Bildung / Transformation. Kulturelle und gesellschaftliche Umbrüche aus bildungstheoretischer Perspektive. Bielefeld: Transcript Verlag, S. 181–200.

Koller, Hans-Christoph; Kokemohr, Rainer; Richter, Rainer (Hg.) (2003): "Ich habe Pläne, aber das ist verdammt hart". Eine Fallstudie zu biographischen Bildungsprozessen afrikanischer Migranten in Deutschland. Münster: Waxmann.

Koller, Hans-Christoph (2003a): Bildung and Radical Plurality. Towards a redefinition of Bildung with references to J.-F. Lyotard. In: Educational Philosophy and Theory, Jg. 35, H. 2, S. 155–166.

Koller, Hans-Christoph (2003b): Der Widerstreit zwischen dem Streben nach Unabhängigkeit und der Erfüllung väterlicher Erwartungen. Eine Analyse des Interviews mit 'Bernard'. In: Koller, Hans-Christoph; Kokemohr, Rainer; Richter, Rainer (Hg.): "Ich habe Pläne, aber das ist verdammt hart". Eine Fallstudie zu biographischen Bildungsprozessen afrikanischer Migranten in Deutschland. Münster: Waxmann, S. 13–28.

Koller, Hans-Christoph (2003c): Einleitung. In: Koller, Hans-Christoph; Kokemohr, Rainer; Richter, Rainer (Hg.): "Ich habe Pläne, aber das ist verdammt hart". Eine Fallstudie zu biographischen Bildungsprozessen afrikanischer Migranten in Deutschland. Münster: Waxmann, S. 7–12.

Koller, Hans-Christoph (2005a): Bildung an der Universität. Die Bedeutung des Bildungsbegriffs für Hochschulpolitik und Universitätsreform. In: Liesner, Andrea; Sanders, Olaf (Hg.): Bildung der Universität. Bielefeld: Transcript Verlag, S. 79–100.

Koller, Hans-Christoph (2005b): Negativität und Bildung. Eine bildungstheoretisch inspirierte Lektüre von Kafkas "Brief an den Vater". In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 51, H. 49, S. 136–149.

Koller, Hans-Christoph (2007): Probleme einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In: Koller, Hans-Christoph; Marotzki, Winfried; Sanders, Olaf (Hg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld: Transcript Verlag, S. 69–83.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Koller, Hans-Christoph (2012): Anders werden. Zur Erforschung transformationaler Bildungsprozesse. In: Miethe, Ingrid; Müller, Hans-Rüdiger (Hg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie: Barbara Budrich, S. 19–33.

Koller, Hans-Christoph; Marotzki, Winfried; Sanders, Olaf (Hg.) (2007): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld: Transcript Verlag.

Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld.

Korte, Elke (1990): Die Rückkehrorientierung im Eingliederungsprozess von Migrantenfamilien. In: Esser, Hartmut; Friedrichs, Jürgen (Hg.): Generation und Identität. Theoretische und empirische Beiträge zur Migrationssoziologie. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 207–259.

Kossek, Brigitte (Hg.) (1999a): Gegen-Rassismen. Konstruktionen – Interaktionen – Interventionen. 1. Aufl. Hamburg: Argument Verlag.

Kossek, Brigitte (1999b): Gegen-Rassismen. Ein Überblick über gegenwärtige Diskussionen. In: Kossek, Brigitte (Hg.): Gegen-Rassismen. Konstruktionen – Interaktionen – Interventionen. 1. Aufl. Hamburg: Argument Verlag, S. 11–54.

Köttig, Michaela (2009): Triangulation von Fallrekonstruktionen. Biographie- und Interaktionsanalysen. In: Dausien, Bettina; Lutz, Helma; Völter, Bettina et al. (Hg.): Biographieforschung im Diskurs. 2. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 65–83.

Kraul, Margret; Marotzki, Winfried (Hg.) (2002): Biographische Arbeit. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Kristeva, Julia (2001): Fremde sind wir uns selbst. 1. Aufl. Unter Mitarbeit von Rajewsky, Xenia. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Krotz, Friederich (2006): Kultur als umkämpfter Begriff und die Cultural Studies. In: Hepp, Andreas; Winter, Rainer (Hg.): Kultur – Medien – Macht. Cultural Studies und Medienanalyse. 3. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 125–138.

Krüger, Heinz-Hermann (1997): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. In: Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. München, Weinheim: Juventa Verlag, S. 43–55.

Krüger, Heinz-Hermann (1999): Entwicklungslinien, Forschungsfelder und Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Krüger, Heinz-Hermann; Marotzki, Winfried (Hg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2. Aufl. Opladen: Leske und Budrich, S. 13–32.

Krüger, Heinz-Hermann (2006): Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. 4. Aufl. Opladen: Budrich.

Krüger, Heinz-Hermann; Helsper, Werner (Hg.) (2007): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. 8. Aufl. Opladen: Budrich.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Krüger, Heinz-Hermann; Marotzki, Winfried (Hg.) (1996): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2. Aufl. Opladen: Leske und Budrich.

Krüger, Heinz-Hermann; Marotzki, Winfried (1999a): Biographieforschung und Erziehungswissenschaft. Einleitende Anmerkungen. In: Krüger, Heinz-Hermann; Marotzki, Winfried (Hg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2. Aufl. Opladen: Leske und Budrich, S. 7–9.

Krüger, Heinz-Hermann; Marotzki, Winfried (Hg.) (1999b): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2. Aufl. Opladen: Leske und Budrich.

Krüger, Heinz-Hermann; Marotzki, Winfried (Hg.) (2006): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Krüger-Potratz, Marianne (2000): Schulpolitik für 'fremde' Kinder. In: Gogolin, Ingrid; Nauck, Bernhard (Hg.): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Opladen: Leske und Budrich, S. 365–386.

Kunkel-Razum, Kathrin; Wermke, Matthias (2009): Duden. Die Grammatik. 8. Aufl. Mannheim: Dudenverlag.

Kurosch, Ingo (1990): Geschlechtsrollenorientierungen im Vergleich der Nationalitäten, Generationen und Geschlechter. In: Esser, Hartmut; Friedrichs, Jürgen (Hg.): Generation und Identität. Theoretische und empirische Beiträge zur Migrationssoziologie. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 261–280.

Küsters, Ivonne (2009): Narrative Interviews. Grundlagen und Anwendungen. 2. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Ladson-Billings, Gloria; Gillborn, David (Hg.) (2004): The RoutledgeFalmer Reader in Multicultural Education. London: RoutledgeFalmer.

Lajios, Konstantin (Hg.) (1991): Die zweite und dritte Ausländergeneration. Ihre Situation und Zukunft in der Bundesrepublik Deutschland. Opladen: Leske und Budrich.

Lajios, Konstantin (1991): Familiäre Sozialisations-, soziale Interaktions- und Identitätsprobleme ausländischer Kinder und Jugendlicher in der Bundesrepublik. In: Lajios, Konstantin (Hg.): Die zweite und dritte Ausländergeneration. Ihre Situation und Zukunft in der Bundesrepublik Deutschland. Opladen: Leske und Budrich, S. 43–53.

Langenfeld, Christine (2001): Integration und kulturelle Identität zugewanderter Minderheiten. Eine Untersuchung am Beispiel des allgemeinbildenden Schulwesens in der Bundesrepublik Deutschland. Tübingen: Mohr-Siebeck.

Langenscheidt (2005): Handwörterbuch Englisch. Berlin: Langenscheidt.

Leiprecht, Rudolf (2001): Alltagsrassismus. Eine Untersuchung bei Jugendlichen in Deutschland und den Niederlanden. Münster: Waxmann.

Leiprecht, Rudolf (2006): Rassismus in den Medien als Herausforderung für die politische Bildung. Beispiele aus der Bundesrepublik Deutschland und den Niederlanden. In: Butterwegge, Christoph; Hentges, Gudrun (Hg.): Massenmedien,

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Migration und Integration. Herausforderung für Journalismus und politische Bildung. 2. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 239–256.

Leiprecht, Rudolf; Kerber, Anne (Hg.) (2005): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach: Wochenschau Verlag.

Lembke, Robert (2005): Der Mensch als Untertan. Zum Begriff der Subjektivierung bei Michel Foucault. In: Tabvla Rasa, H. 23. Online verfügbar unter http://www.tabvlarasa.de/23/lembke.php, zuletzt geprüft am 14.02.2012.

Lenz, Ilse (2002): Geschlecht, Herrschaft und internationale Ungleichheit. In: Becker-Schmidt, Regina; Knapp, Gudrun-Axeli (Hg.): Das Geschlechterverhältnis als Gegenstand der Sozialwissenschaften. Hannover: Campus Verlag, S. 19–46.

Lenzen, Dieter (1997): Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab? Niklas Luhmann zum 70. Geburtstag. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 43, H. 6, S. 949–968.

Lenzen, Dieter (1999): Erziehung zu sozialer Integration in einem Europa der Minoritäten. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 2, H. 2, S. 179–194.

Lenzen, Dieter (2000): Bildung im Kontext. Eine nachgetragene Beobachtung. In: Dietrich, Cornelie; Müller, Hans-Rüdiger (Hg.): Bildung und Emanzipation. Klaus Mollenhauer weiterdenken. Weinheim: Juventa Verlag, S. 73–79.

Liesner, Andrea; Sanders, Olaf (Hg.) (2005): Bildung der Universität. Bielefeld: Transcript Verlag.

Literaturwissenschaftliche Grundbegriffe online (2009): Litotes. Online verfügbar unter http://www.li-go.de, zuletzt geprüft am 16.08.2009.

Lorenzer, Alfred (2006): Szenisches Verstehen. Zur Erkenntnis des Unbewussten. Marburg: Tectum Verlag.

Luchtenberg, Sigrid (1991): Zur Zweisprachigkeit und Bikulturalität ausländischer Kinder. In: Lajios, Konstantin (Hg.): Die zweite und dritte Ausländergeneration. Ihre Situation und Zukunft in der Bundesrepublik Deutschland. Opladen: Leske und Budrich, S. 55–79.

Lüders, Jenny (2004): Bildung im Diskurs. Bildungstheoretische Anschlüsse an Michael Foucault. In: Pongratz, Ludwig; Wimmer, Michael; Nieke, Wolfgang et al. (Hg.): Nach Foucault. Diskurs- und machtanalytische Perspektiven der Pädagogik. 1. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 50–69.

Lüders, Jenny (2007): Ambivalente Selbstpraktiken. Eine Foucault'sche Perspektive auf Bildungsprozesse in Weblogs. Bielefeld: Transcript Verlag.

Luhmann, Niklas (1992): Die Universität als organisierte Institution. In: Dress, Andreas; Grotemeyer, Karl Peter (Hg.): Die humane Universität. Bielefeld 1969 – 1992. Festschrift für Karl Peter Grotemeyer. Bielefeld: Westfalen Verlag, S. 54–61.

Luhmann, Niklas (2000): Organisation und Entscheidung. Opladen: Budrich.

Lutz, Helma (2000): Biographisches Kapital als Ressource der Bewältigung von Migrationsprozessen. In: Gogolin, Ingrid; Nauck, Bernhard (Hg.): Migration,

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Opladen: Leske und Budrich, S. 179–210.

Lutz, Helma (2001): Differenz als Rechenaufgabe. Über die Relevanz der Kategorien Race, Class und Gender. In: Lutz, Helma; Wenning, Norbert (Hg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske und Budrich, S. 215–230.

Lutz, Helma; Wenning, Norbert (Hg.) (2001a): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske und Budrich.

Lutz, Helma; Wenning, Norbert (2001b): Differenzen über Differenz. Einführung in die Debatte. In: Lutz, Helma; Wenning, Norbert (Hg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske und Budrich, S. 11–24.

Lutz, Helma (2010): Migrations- und Geschlechterforschung. Zur Genese einer komplizierten Beziehung. In: Becker, Ruth; Kortendiek, Beate (Hg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. 3. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 480–488.

Lyotard, Jean-François (1987): Der Widerstreit. München: Fink.

Lyotard, Jean-François (1997): Beantwortung der Frage: Was ist postmodern? In: Engelmann, Peter (Hg.): Postmoderne und Dekonstruktion. Texte französischer Philosophen der Gegenwart. Stuttgart: Reclam, S. 33–48.

Lyotard, Jean-François; Engelmann, Peter (1986): Das postmoderne Wissen. Ein Bericht. Graz: Böhlau.

Mannitz, Sabine (2006): Die verkannte Integration. Eine Langzeitstudie unter Heranwachsenden aus Immigrantenfamilien. Bielefeld: Transcript Verlag.

Marotzki, Winfried (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim: Deutscher Studienverlag.

Marotzki, Winfried (1991): Aspekte einer bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung. In: Hoffmann, Dietrich; Heid, Helmut (Hg.): Bilanzierungen erziehungswissenschaftlicher Theorieentwicklung. Erfolgskontrolle durch Wissenschaftsforschung. Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 119–134.

Marotzki, Winfried (1996): Bildungstheorie und Allgemeine Biographieforschung. In: Krüger, Heinz-Hermann; Marotzki, Winfried (Hg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2. Aufl. Opladen: Leske und Budrich, S. 57–68.

Marotzki, Winfried (1999): Forschungsmethoden und -methodologie. In: Krüger, Heinz-Hermann; Marotzki, Winfried (Hg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2. Aufl. Opladen: Leske und Budrich, S. 109–133.

Marotzki, Winfried (2000): Qualitative Biographieforschung. In: Flick, Uwe; Kardoff, Ernst von; Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt Taschenbuchverlag, S. 175–186.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Marx, Karl; Engels, Friedrich (2010): Die deutsche Ideologie. Berlin: Akademie Verlag.

Mecheril, Paul (1999): Wer spricht über wen? Gedanken zu einem (re-)konstruktiven Umgang mit den Anderen in den Sozialwissenschaften. In: Bukow, Wolf-Dietrich; Ottersbach, Markus (Hg.): Der Fundamentalismusverdacht. Plädoyer für eine Neuorientierung der Forschung im Umgang mit allochthonen Jugendlichen. Opladen: Leske und Budrich, S. 231–266.

Mecheril, Paul (2003): Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-) Zugehörigkeit. Münster: Waxmann.

Mecheril, Paul (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz.

Mecheril, Paul (2007): Die Normalität des Rassismus. Herausgegeben von Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusarbeit in Nordrhein-Westfalen. Bonn. Online verfügbar unter http://www.ida-nrw.de/html/Tagungsdoku_Alltagsrassismus.pdf, zuletzt geprüft am 21.03.2012.

Mecheril, Paul; Castro Varela, Maria do Mar; Dirim, Inci; Kalpaka, Annita; Melter, Claus (Hg.) (2010): Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz.

Mecheril, Paul; Dirim, Inci; Gomolla, Mechtild; et al. (Hg.) (2010): Spannungsverhältnisse. Assimiliationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung. Münster: Waxmann.

Mecheril, Paul; Hoffarth, Britta (2006): Adoleszenz und Migration. Zur Bedeutung von Zugehörigkeitsordnungen. In: King, Vera; Koller, Hans-Christoph (Hg.): Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 221–240.

Mecheril, Paul; Rigelsky, Bernhard (2007): Nationaler Notstand, Ausländerdispositiv und die Ausländerpädagogik. In: Riegel, Christine; Geisen, Thomas (Hg.): Jugend, Zugehörigkeit und Migration. Subjektpositionierung im Kontext von Jugendkultur, Ethnizitäts- und Geschlechterkonstruktionen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 61–80.

Mecheril, Paul; Rose, Nadine (2012): Qualitative Migrationsforschung. Standortbestimmungen zwischen Reflexion, (Selbst-)Kritik und Politik. In: Ackermann, Friedhelm; Ley, Thomas; Machold, Claudia et al. (Hg.): Qualitatives Forschen in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 115–134.

Mecheril, Paul; Scherschel, Karin (2009): Rassismus und 'Rasse'. In: Melter, Claus; Mecheril, Paul (Hg.): Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 39–58.

Mecheril, Paul; Scherschel, Karin; Schröter, Michael (2003): "Ich möchte halt wissen, wie es ist, du zu sein.". Die Wiederholung der alienierenden Zuschreibung durch qualitative Forschung. In: Badawia, Tarek; Hamburger, Franz; Hummrich, Merle (Hg.): Wider die Ethnisierung einer Generation. Beiträge zur quali-

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

tativen Migrationsforschung. Frankfurt am Main: Verlag für Interkulturelle Kommunikation, S. 93–110.

Mecheril, Paul; Theo, Thomas (1994): Andere Deutsche. Zur Lebenssituation von Menschen multiethnischer und multikultureller Herkunft. Berlin: Dietz.

Melter, Claus; Mecheril, Paul (Hg.) (2009): Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach: Wochenschau Verlag.

Messerschmidt, Astrid (2003): Zur postkolonialen Irritation interkultureller Bildung. In: Fröhlich, Margrit; Messerschmidt, Astrid; Walter, Jörg (Hg.): Migration als biografische und expressive Ressource. Beiträge zur kulturellen Produktion in der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 107–122.

Messerschmidt, Astrid (2007): Repräsentationsverhältnisse in der postnationalistischen Gesellschaft. In: Broden, Anne; Mecheril, Paul (Hg.): Re-Präsentationen. Dynamiken der Migrationsgesellschaft. Düsseldorf: IDA-NRW, S. 47–69.

Messerschmidt, Astrid (2009): Rassismusanalyse in einer postnationalsozialistischen Gesellschaft. In: Melter, Claus; Mecheril, Paul (Hg.): Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 59–74.

Messinger, Heinz; Fellermayer, Martin (2005): Langenscheidt Handwörterbuch Englisch. Englisch-Deutsch, Deutsch-Englisch. Berlin: Langenscheidt.

Miethe, Ingrid; Müller, Hans-Rüdiger (Hg.) (2012): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie: Barbara Budrich.

Miles, Robert (2001): Bedeutungskonstitution und der Begriff des Rassismus. In: Räthzel, Nora (Hg.): Theorien über Rassismus. Hamburg: Argument Verlag, S. 17–34.

Mollenhauer, Klaus (2000): "Über die Schwierigkeit von Leuten zu erzählen, die nicht recht wissen, wer sie sind". Einige bildungstheoretische Motive in den Romanen von Thomas Mann. In: Dietrich, Cornelie; Müller, Hans-Rüdiger (Hg.): Bildung und Emanzipation. Klaus Mollenhauer weiterdenken. Weinheim: Juventa Verlag, S. 49–71.

Morten, Antonio (Hg.) (1988): Vom heimatlosen Seelenleben. Entwurzelung, Entfremdung, Identität. Der psychische Seilakt in der Fremde. Bonn: Psychatrie Verlag.

Mühl, Axel (2004): Diskriminierung und Beschränkung. Grundansätze einer einheitlichen Dogmatik der wirtschaftlichen Grundfreiheiten des EG-Vertrages. Berlin: Duncker und Humblot.

Müller, Carl Wolfgang (2009): Funktionalistische vs. Ganzheitliche Bildung. Vortrag in der Reihe Was ist Kinder- und Jugendbildung? vom 06.09.2009. Hamburg.

Müller, Siegfried; Otto, Hans-Uwe; Otto, Ulrich (Hg.) (1995): Fremde und Andere in Deutschland. Nachdenken über das Einverleiben, Einebnen, Ausgrenzen. Opladen: Leske und Budrich.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Munsch, Chantal (2007): Eva ist emanzipiert, Mehmet ist ein Macho. Zuschreibung, Ausgrenzung, Lebensbewältigung und Handlungsansätze im Kontext von Migration und Geschlecht. Weinheim: Juventa Verlag.

Nassehi, Armin (1994): Die Form der Biographie. Theoretische Überlegungen zur Biographieforschung in methodologischer Absicht. In: BIOS, Jg. 7, H. 1, S. 46–63.

Nassehi, Armin (1999): Differenzierungsfolgen. Beiträge zur Soziologie der Moderne. 1. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Nauck, Bernhard (1994): Erziehungsklima, intergenerative Transmission und Sozialisation von Jugendlichen in türkischen Migrantenfamilien. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 40, H. 1, S. 179–210.

Nauck, Bernhard; Schönpflug, Ute (Hg.) (1997): Familien in verschiedenen Kulturen. Stuttgart: Ferdinand Enke.

Nauck, Bernhard (1997a): Sozialer Wandel, Migration und Familienbildung bei türkischen Frauen. In: Nauck, Bernhard; Schönpflug, Ute (Hg.): Familien in verschiedenen Kulturen. Stuttgart: Ferdinand Enke, S. 162–199.

Nauck, Bernhard (1997b): Intergenerative Konflikt und gesundheitliches Wohlbefinden in türkischen Familien. Ein interkultureller und interkontextueller Vergleich. In: Nauck, Bernhard; Schönpflug, Ute (Hg.): Familien in verschiedenen Kulturen. Stuttgart: Ferdinand Enke, S. 324–354.

Nauck, Bernhard (1999): Erziehung – Sprache – Migration. Gutachten zur Situation türkischer Familien. Berlin: Arbeitskreis Neue Erziehung.

Nauck, Bernhard; Diefenbach, Heike (1997): Bildungsbeteiligung von Kindern aus Familien ausländischer Herkunft. In: Schmidt, Folker (Hg.): Methodische Probleme der empirischen Erziehungswissenschaft. Hohengehren: Schneider, S. 288–308.

Nelson, Cary; Grossberg, Lawrence (Hg.) (1988): Marxism and the Interpretation of Culture. Chicago: University of Illinois Press.

Nieke, Wolfgang (1991): Situation ausländischer Kinder in der Bundesrepublik Deutschland. Vorschule, Schule, Berufsausbildung, Freizeit, Kriminalität. In: Lajios, Konstantin (Hg.): Die zweite und dritte Ausländergeneration. Ihre Situation und Zukunft in der Bundesrepublik Deutschland. Opladen: Leske und Budrich, S. 13–37.

Nohl, Arnd-Michael (2001): Migration und Differenzerfahrung. Junge Einheimische und Migranten im rekonstruktiven Milieuvergleich. Opladen: Leske und Budrich.

Nohl, Arnd-Michael (2006): Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Nohl, Arnd-Michael (2007): Komparative Analyse: Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Interpretation. In: Bohnsack, Ralf; Nohl, Arnd-Michael (Hg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 255–278.

Ochse, Gabriele (1999): Migrantinnenforschung in der Bundesrepublik Deutschland und den USA. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität.

Oelkers, Jürgen; Wegenast, Klaus (Hg.) (1991): Das Symbol. Brücke des Verstehens. 1. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.

Oelkers, Jürgen (1991): Metapher und Wirklichkeit. Die Sprache der Pädagogik als Problem. In: Oelkers, Jürgen; Wegenast, Klaus (Hg.): Das Symbol. Brücke des Verstehens. 1. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer, S. 111–124.

Oerter, Rolf; Metzing, Andjelka; Dreher, Michael (1987): Ausländische Jugendliche zwischen zwei Kulturen. In: Unterrichtswissenschaft, Jg. 15, S. 7–25.

Oguntoye, Katharina; Lorde, Audre (1992): Farbe bekennen. Afro-deutsche Frauen auf den Spuren ihrer Geschichte. Frankfurt am Main: Fischer.

Osterkamp, Ute (2002): Behinderung, Kritik der Berliner Altersstudie, Rassismusforschung. Kontroverse in der kritischen Psychologie. 1. Aufl. Hamburg: Argument Verlag.

Otyakmaz, Berrin Özlem (1995): Auf allen Stühlen. Das Selbstverständnis junger türkischer Migrantinnen in Deutschland. 1. Aufl. Köln: ISP Verlag.

Park, Robert E. (2002): Migration und der Randseiter. In: Merz-Benz, Peter-Ulrich; Wagner, Gerhard (Hg.): Der Fremde als sozialer Typus. Konstanz: Utb, S. 55–71.

Paseka, Angelika (2001): Gesellschaft und pädagogische Praxis. Dekonstruktion am Beispiel von Sexismus und Rassismus. In: Fritzsche, Bettina; Hartmann, Jutta; Schmidt, Andrea et al. (Hg.): Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven. Opladen: Leske und Budrich, S. 187–200.

Peukert, Helmut (2000): Reflexion über die Zukunft von Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 46, H. 4, S. 507–524.

Pieper, Marianne (2006): Diskursanalysen. Kritische Analytik der Gegenwart und wissenspolitische Deutungsmusteranalysen. Ein Kommentar zu den Beiträgen von Susanne Krasmann und Julia Lepperhoff. In: Kerchner, Brigitte; Schneider, Silke (Hg.): Foucault. Diskursanalyse der Politik. Eine Einführung. 1. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 269–286.

Plößer, Melanie (2005): Dekonstruktion – Feminismus – Pädagogik. Vermittlungsansätze zwischen Theorie und Praxis. Königstein, Taunus: Helmer.

Pongratz, Ludwig; Wimmer, Michael; Nieke, Wolfgang; et al. (Hg.) (2004): Nach Foucault. Diskurs- und machtanalytische Perspektiven der Pädagogik. 1. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Prenzel, Manfred (2008): PISA 2006 in Deutschland. Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich. Münster: Waxmann.

Prenzel, Manfred; Bannert, Jürgen (Hg.) (2009): Vertiefende Analysen zu PISA 2006. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Prenzel, Manfred; Baumert, Jürgen; Blum, Werner; et al. (Hg.) (2005): PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland. Was wissen und können Jugendliche? Münster: Waxmann.

Prenzel, Manfred; Baumert, Jürgen; Blum, Werner et al. (2005): PISA 2003 Erweiterung. Ergebnisse des zweiten Ländervergleichs. Unter Mitarbeit von Carstensen, Claus H.; Draxler, Clemens und Drechsler, Barbara et al. Kiel. Online verfügbar unter http://www.ipn.uni-kiel.de/pisa/PISA2003_E_Zusammenfassung.pdf, zuletzt geprüft am 21.03.2012.

Priester, Karin (2003): Rassismus. Eine Sozialgeschichte. 1. Aufl. Leipzig: Reclam.

Quindeau, Ilka (1999): Psychoanalytische Sicht auf Fremdheit. Fremde – Andere – Dritte. In: Kiesel, Doron; Messerschmidt, Astrid; Scherr, Albert (Hg.): Die Erfindung der Fremdheit. Zur Kontroverse um Gleichheit und Differenz im Sozialstaat. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 167–184.

Rabe-Kleberg, Ursula (Hg.) (1990): Besser gebildet und doch nicht gleich! Frauen und Bildung in der Arbeitsgesellschaft. Bielefeld: Kleine.

Radtke, Frank-Olaf (1996): Mechanismen ethnischer Diskriminierung in der Grundschule. In: Kersten, Ralph; Kiesel, Doron; Sargut, Sener (Hg.): Ausbilden statt Ausgrenzen. Frankfurt am Main: Haag und Herchen, S. 121–131.

Radtke, Frank-Olaf (1998): Lob der Gleich-Gültigkeit. Probleme der Konstruktion des Fremden im Diskurs des Multikulturalismus. In: Bielefeld, Ulrich (Hg.): Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der Alten Welt? 1. Aufl. Hamburg: Hamburger Edition, S. 79–96.

Ramm, Gesa; Walter, Oliver; Heidemeier, Heike et al. (2005): Soziokulturelle Herkunft und Migration im Ländervergleich. In: Prenzel, Manfred; Baumert, Jürgen; Blum, Werner et al. (Hg.): PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland. Was wissen und können Jugendliche? Münster: Waxmann, S. 269–298.

Räthzel, Nora (1999): Hybridität ist die Antwort, aber was war noch mal die Frage? In: Kossek, Brigitte (Hg.): Gegen-Rassismen. Konstruktionen – Interaktionen – Interventionen. 1. Aufl. Hamburg: Argument Verlag, S. 204–219.

Räthzel, Nora (Hg.) (2001): Theorien über Rassismus. Hamburg: Argument Verlag.

Reh, Sabine (2003): Berufsbiographische Texte ostdeutscher Lehrer und Lehrerinnen als Bekenntnisse. Interpretationen und methodologische Überlegungen zur Erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Reh, Sabine; Ricken, Norbert (2012): Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivation. In: Miethe, Ingrid; Müller, Hans-Rüdiger (Hg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie: Barbara Budrich, S. 35–56.

Reimann, Helga; Reimann, Horst (Hg.) (1987): Gastarbeiter. Analyse und Perspektiven eines sozialen Problems. Opladen: Westdeutscher Verlag.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Reitemeier, Ulrich (2006): Aussiedler treffen auf Einheimische. Paradoxien der interaktiven Identitätsarbeit und Vorenthaltung der Marginalitätszuschreibung in Situationen zwischen Aussiedlern und Binnendeutschen. Tübingen: Narr.

Reuter, Julia (2002): Ordnungen des Anderen. Zum Problem des Eigenen in der Soziologie des Fremden. Bielefeld: Transcript Verlag.

Ricken, Norbert (2006): Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Ricken, Norbert; Balzer, Nicole (Hg.) (2012): Judith Butler. Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Ricken, Norbert; Rieger-Ladich, Markus (Hg.) (2004): Michel Foucault. Pädagogische Lektüren. 1. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Ricker, Kirsten (2003): Migration, Biographie, Identität. Der biographische Ansatz in der Migrationsforschung. In: Badawia, Tarek; Hamburger, Franz; Hummrich, Merle (Hg.): Wider die Ethnisierung einer Generation. Beiträge zur qualitativen Migrationsforschung. Frankfurt am Main: Verlag für Interkulturelle Kommunikation, S. 53–66.

Riegel, Christine (2004): Im Kampf um Zugehörigkeit und Anerkennung. Orientierungen und Handlungsformen von jungen Migrantinnen. Eine sozio-biografische Untersuchung. Frankfurt am Main: Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

Riegel, Christine; Geisen, Thomas (Hg.) (2007): Jugend, Zugehörigkeit und Migration. Subjektpositionierung im Kontext von Jugendkultur, Ethnizitäts- und Geschlechterkonstruktionen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Rieger-Ladich, Markus (2004): Unterwerfung und Überschreitung. Michel Foucaults Theorie der Subjektivierung. In: Ricken, Norbert; Rieger-Ladich, Markus (Hg.): Michel Foucault. Pädagogische Lektüren. 1. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 203–224.

Röhrich, Lutz (2001): Lexikon der sprichwörtlichen Redensarten. Freiburg: Herder.

Rommelspacher, Birgit (1998): Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht. 2. Aufl. Berlin: Orlanda Frauenverlag.

Rommelspacher, Birgit (2009): Feminismus und kulturelle Dominanz. Kontroversen um die Emanzipation „der" muslimischen Frau. In: Berghahn, Sabine; Rostock, Petra (Hg.): Der Stoff aus dem Konflikte sind. Debatten um das Kopftuch in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Bielefeld: Transcript Verlag, S. 395–412.

Rose, Nadine (2004): Grenzgänge. Bildungstheoretische Überlegungen zur Herstellung von Fremdheit im Kontext von Migration. Diplomarbeit an der Universität Hamburg. Unveröffentlichtes Manuskript.

Rose, Nadine (2010): Differenz-Bildung. Zur Inszenierung von Migrationsanderen im schulischen Kontext. In: Broden, Anne; Mecheril, Paul (Hg.): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: Transcript Verlag, S. 209–233.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Rose, Nadine (2012): Subjekt, Bildung, Text. Diskussionstheoretische Anregungen und Herausforderungen für biographische Forschung. In: Miethe, Ingrid; Müller, Hans-Rüdiger (Hg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen: Barbara Budrich, S. 111–126.

Rose, Nadine; Koller, Hans-Christoph (2012): Interpellation, Diskurs, Performativität. In: Ricken, Norbert; Balzer, Nicole (Hg.): Judith Butler. Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 75–94.

Rosenberg, Florian von (2011): Bildung und Habitustransformation. Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen. Bielefeld: Transcript Verlag.

Rosenthal, Gabriele (1995): Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Frankfurt am Main: Campus Verlag.

Rosenthal, Gabriele (2008): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. 2. Aufl. Weinheim: Juventa Verlag.

Rosenthal, Gabriele (2009): Die Biographie im Kontext der Familien- und Gesellschaftsgeschichte. In: Dausien, Bettina; Lutz, Helma; Völter, Bettina et al. (Hg.): Biographieforschung im Diskurs. 2. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 46–64.

Rosenthal, Gabriele; Fischer-Rosenthal, Wolfram (1997): Warum Biographieanalyse und wie man sie macht. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, Jg. 17, H. 4, S. 406–427.

Rosenthal, Gabriele; Fischer-Rosenthal, Wolfram (2000): Analyse narrativ-biographischer Interviews. In: Flick, Uwe; Kardoff, Ernst von; Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt Taschenbuchverlag, S. 456–468.

Rosenthal, Gabriele; Köttig, Michaela; Witte, Nicole et al. (2006): Biographisch-narrative Gespräche mit Jugendlichen. Chancen für das Selbst- und Fremdverstehen. Opladen: Leske und Budrich.

Ruhloff, Jörg (2000): Wie ist ein nicht-normativer Bildungsbegriff zu denken? In: Dietrich, Cornelie; Müller, Hans-Rüdiger (Hg.): Bildung und Emanzipation. Klaus Mollenhauer weiterdenken. Weinheim: Juventa Verlag, S. 117–125.

Ruokonen-Engler, Minna-Kristiina (2006): Differenzen im Kontext. Biographieanalytische Perspektiven auf Intersektionalität und Subjektpositionen. In: Bilden, Helga; Dausien, Bettina (Hg.): Sozialisation und Geschlecht. Theoretische und methodologische Aspekte. Opladen: Budrich, S. 199–210.

Sachverständigenkommission Sechster Familienbericht (Hg.) (2000): Materialien zum 6. Familienbericht. Familien ausländischer Herkunft in Deutschland. Opladen: Leske und Budrich.

Sachverständigenkommission Elfter Kinder- und Jugendbericht (Hg.) (2002): Migration und die europäische Integration. Herausforderungen für die Kinder- und Jugendhilfe. München: Verlag des Deutschen Jugendinstituts.

Sarasin, Philipp (2006): Michel Foucault zur Einführung. 2. Aufl. Hamburg: Junius.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Sassen, Saskia (2000): Migranten, Siedler, Flüchtlinge. Von der Massenauswanderung zur Festung Europa. 3. Aufl. Frankfurt am Main: Fischer.

Sauter, Sven (2010): Schule, Macht, Ungleichheit. Bildungsbarrieren und Wissensproduktion im Aushandlungsprozess. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Brandes und Apsel.

Schäfer, Alfred (1998): Universalität und Differenz. Zur Ambivalenz modernen Selbst- und Fremdverständnis. In: Gogolin, Ingrid; Krüger-Potratz, Marianne; Meyer, Meinert A. (Hg.): Pluralität und Bildung. Opladen: Leske und Budrich, S. 115–126.

Schäfer, Alfred (1999): Unbestimmte Transzendenz. Bildungsethnologische Betrachtung zum Anderen des Selbst. Opladen: Leske und Budrich.

Schäfer, Alfred (2003): Leerlaufende Auflehnung. In: Koller, Hans-Christoph; Kokemohr, Rainer; Richter, Rainer (Hg.): "Ich habe Pläne, aber das ist verdammt hart". Eine Fallstudie zu biographischen Bildungsprozessen afrikanischer Migranten in Deutschland. Münster: Waxmann, S. 57–69.

Schäfer, Alfred (2007): Bildungsprozesse. Zwischen erfahrener Dezentrierung und objektivierender Analyse. In: Koller, Hans-Christoph; Marotzki, Winfried; Sanders, Olaf (Hg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld: Transcript Verlag, S. 95–108.

Schäfer, Alfred (2009): Bildende Fremdheit. In: Wigger, Lothar (Hg.): Wie ist Bildung möglich? Bad Heilbrunn: Julius Klinkhard, S. 185–201.

Schäfer, Alfred; Wimmer, Michael (Hg.) (1999): Identifikation und Repräsentation. Opladen: Leske und Budrich.

Schäfer, Thomas; Völter, Bettina (2009): Michel Foucault und die Biographieforschung. In: Dausien, Bettina; Lutz, Helma; Völter, Bettina et al. (Hg.): Biographieforschung im Diskurs. 2. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 161–188.

Scharathow, Wiebke; Leiprecht, Rudolf (Hg.) (2009): Rassismuskritik. Rassismuskritische Bildungsarbeit. Schwalbach: Wochenschau Verlag.

Schelper, Andreas (2009): Gesetz über den Aufenthalt, die Erwerbstätigkeit und die Integration von Ausländern im Bundesgebiet. Online verfügbar unter http://www.aufenthaltstitel.de/aufenthaltsg.html, zuletzt geprüft am 21.03.2012.

Scherr, Albert (2009): Rassismus oder Rechtsextremismus? Annäherung an eine vergleichende Betrachtung zweier Paradigmen. In: Melter, Claus; Mecheril, Paul (Hg.): Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 75–97.

Schmidt, Folker (Hg.) (1997): Methodische Probleme der empirischen Erziehungswissenschaft. Hohengehren: Schneider.

Schrader, Achim; Nikles, Bruno; Griese, Hartmut (1976): Die zweite Generation. Sozialisation und Akkulturation ausländischer Kinder in der Bundesrepublik. Kronberg: Athenäum Verlag.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Schramkowski, Barbara (2007): Integration unter Vorbehalt. Perspektiven junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. Frankfurt am Main, London: Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

Schrödter, Mark (2007): Die Objektivität des Rassismus. Anerkennungsverhältnisse und prekäre Identitätszumutungen. In: Broden, Anne; Mecheril, Paul (Hg.): Re-Präsentationen. Dynamiken der Migrationsgesellschaft. Düsseldorf: IDA-NRW, S. 69–95.

Schroeder, Dagmar (2002): "Bildungserfolgreich oder chancenlos?". Schulerfolge griechischer Migrantenkinder in der Bundesrepublik. In: Interkulturell, Jg. 1, H. 2, S. 37–74.

Schulte, Joachim (Hg.) (1986): Gesammelte philosophische Aufsätze. Stuttgart: Reclam.

Schulze, Erika; Soja, Eva-Maria (2003): Verschlungene Bildungspfade. Über Bildungskarrieren von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In: Auernheimer, Georg (Hg.): Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Opladen: Leske und Budrich, S. 197–210.

Schulze, Theodor (1997): Interpretation von autobiographischen Texten. In: Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. München, Weinheim: Juventa Verlag, S. 323–340.

Schulze, Theodor (1999): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Anfänge-Fortschritte-Ausblicke. In: Krüger, Heinz-Hermann; Marotzki, Winfried (Hg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2. Aufl. Opladen: Leske und Budrich, S. 33–55.

Schulze, Theodor (2006): Biographieforschung in der Erziehungswissenschaft. Gegenstandbereich und Bedeutung. In: Krüger, Heinz-Hermann; Marotzki, Winfried (Hg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 35–57.

Schulze, Theodor (2007): Modi komplexer und längerfristiger Lernprozesse. Beobachtungen und Überlegungen zu einer Theorie des Lernens und der Bildung. In: Koller, Hans-Christoph; Marotzki, Winfried; Sanders, Olaf (Hg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld: Transcript Verlag, S. 141–160.

Schütz, Alfred (Hg.) (1971a): Gesammelte Aufsätze I. Das Problem der sozialen Wirklichkeit. Den Haag: Nijhoff.

Schütz, Alfred (1971b): Wissenschaftliche Interpretation und Alltagsverständnis menschlichen Handelns. In: Schütz, Alfred (Hg.): Gesammelte Aufsätze I. Das Problem der sozialen Wirklichkeit. Den Haag: Nijhoff, S. 3–54.

Schütz, Alfred (2002): Der Fremde. Ein sozialpsychologischer Versuch. In: Merz-Benz, Peter-Ulrich; Wagner, Gerhard (Hg.): Der Fremde als sozialer Typus. Konstanz: Utb, S. 73–92.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Schütze, Fritz (1977): Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien. Bielefeld: Universitätsverlag Bielefeld.

Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis, Jg. 13, H. 3, S. 283–293.

Schütze, Fritz (1984): Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In: Kohli, Martin; Robert, Günther (Hg.): Biographie und soziale Wirklichkeit. Stuttgart: Metzlersche Verlag, S. 78–117.

Schütze, Fritz (1987): Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien. Hagen: Fernuniversitätsverlag Hagen.

Schütze, Fritz (1996): Verlaufskurven des Erleidens als Forschungsgegenstand der interpretativen Soziologie. In: Krüger, Heinz-Hermann; Marotzki, Winfried (Hg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2. Aufl. Opladen: Leske und Budrich, S. 116–157.

Seifert, Wolfgang (1992): Die zweite Ausländergeneration in der Bundesrepublik. Längsschnittbeobachtungen in der Berufseinstiegsphase. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 44, H. 4, S. 677–696.

Seukwa, Louis Henri (2006): Der Habitus der Überlebenskunst. Zum Verhältnis von Kompetenz und Migration im Spiegel von Flüchtlingsbiographien. Münster: Waxmann.

Siegert, Manuel (2007): Empirische Studien zum Stand der Integration von MigrantInnen in Deutschland. In: Migration und Soziale Arbeit, Jg. 18, H. 2, S. 17–29.

Simmel, Georg (1992): Exkurs über den Fremden. In: Loycke, Almut (Hg.): Der Gast der bleibt. Dimensionen zu Georg Simmels Analyse des Fremdseins. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 9–16.

Six, Bernd (1995): Beziehungen zwischen Vorurteilen und diskriminierendem Verhalten. Eine Meta-Analyse. In: Wakenhut, Roland; Gallenmüller-Roschmann, Jutta (Hg.): Ethnisches und nationales Bewußtsein. Frankfurt am Main: Lang, S. 43–66.

Speck-Hamdan, Angelika (2000): Wie gut, dass wir verschieden sind. Lust und Last der Differenz. In: Sache, Wort, Zahl, Jg. 28, H. 27, S. 11–17.

Spindler, Susanne (2007): Eine andere Seite männlicher Gewalt. Männlichkeit und Herkunft als Orientierung und Falle. In: Riegel, Christine; Geisen, Thomas (Hg.): Jugend, Zugehörigkeit und Migration. Subjektpositionierung im Kontext von Jugendkultur, Ethnizitäts- und Geschlechterkonstruktionen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 291–308.

Spivak, Gayatri Chakravorty (1988): Can the Subaltern Speak? In: Nelson, Cary; Grossberg, Lawrence (Hg.): Marxism and the Interpretation of Culture. Chicago: University of Illinois Press, S. 271–316.

Spivak, Gayatri Chakravorty; Gunew, Sneja (2007): Questions of multiculturalism. In: During, Simon (Hg.): The Cultural Studies Reader. 3. Aufl. New York: Routledge, S. 193–202.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Spohn, Cornelia (Hg.) (2006): Zweiheimisch. Bikulturell leben in Deutschland. Hamburg: Edition Körber Stiftung.

Statistisches Bundesamt (2006): Leben in Deutschland. Mikrozensus 2005. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Statistisches Bundesamt (2009): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2009. Wiesbaden. Online verfügbar unter http://www.intercultus.de/pdf-daten/destatis_2009.pdf, zuletzt geprüft am 21.03.2012.

Statistisches Bundesamt (2010): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Ausländische Bevölkerung. Ergebnisse des Ausländerzentralregisters. Wiesbaden. Online verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/AuslaendBevoelkerung2010200107004.pdf?_blob=publicationFile, zuletzt geprüft am 21.03.2012.

Steyerl, Hito; Gutiérrez Rodriguez, Encarnación (Hg.) (2003): Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik. 1. Aufl. Münster: Unrast.

Stojanov, Krassimir (2006): Bildung und Anerkennung. Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung. 1. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Stojanov, Krassimir (2007): Artikulation enkulturierter Wirklichkeitsmuster als Bildungsprozess. In: Broden, Anne; Mecheril, Paul (Hg.): Re-Präsentationen. Dynamiken der Migrationsgesellschaft. Düsseldorf: IDA-NRW, S. 109–123.

Stojanov, Krassimir (2010): Der Migrationshintergrund als Topos in gegenwärtigen Diskursen über Bildungsgerechtigkeit. In: Mecheril, Paul; Dirim, Inci; Gomolla, Mechtild et al. (Hg.): Spannungsverhältnisse. Assimiliationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung. Münster: Waxmann, S. 79–90.

Straub, Jürgen (2007): Andere Fremde. Annotationen zur Erforschung kultureller Differenz und interkultureller Kommunikation im Rahmen einer relationalen Hermeneutik. In: Koller, Hans-Christoph; Marotzki, Winfried; Sanders, Olaf (Hg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld: Transcript Verlag, S. 109–140.

Südmersen, Ilse M. (1983): Hilfe, ich ersticke in Texten! Eine Anleitung zur Aufarbeitung narrativer Interviews. In: Neue Praxis, Jg. 13, H. 3, S. 294–306.

Sullivan, Danny (2006): The Melting Pot versus the Salad Bowl. Online verfügbar unter http://daggle.com/the-melting-pot-versus-the-salad-bowl-111, zuletzt geprüft am 21.03.2012.

Taguieff, Pierre-André (2000): Die Macht des Vorurteils. Der Rassismus und sein Double. Hamburg: Hamburger Edition.

Tan, Dursun (2007): Konstruktion und Störungen männlicher Identität von Jugendlichen in der Migrationsgesellschaft. In: Migration und Soziale Arbeit, Jg. 13, H. 1, S. 40–49.

Tenorth, Elmar (1997): "Bildung". Thematisierungsformen und Bedeutung in der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 43, H. 6, S. 969–984.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Tenorth, Elmar (2000a): Bildung. Was denn sonst? In: Dietrich, Cornelie; Müller, Hans-Rüdiger (Hg.): Bildung und Emanzipation. Klaus Mollenhauer weiterdenken. Weinheim: Juventa Verlag, S. 87–102.

Tenorth, Elmar (2000b): Erziehungswissenschaftliche Forschung im 20. Jahrhundert und ihre Methoden. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 46, H. 42, S. 264–293.

Terkessidis, Mark (2003): Wir selbst sind die Anderen. Globalisierung, multikulturelle Gesellschaft und Neorassismus. In: Butterwegge, Christoph; Hentges, Gudrun (Hg.): Zuwanderung im Zeichen der Globalisierung. Migrations-, Integrations- und Minderheitenpolitik. 2. Aufl. Opladen: Leske und Budrich, S. 231–252.

Terkessidis, Mark (2004): Die Banalität des Rassismus. Migranten zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive. Bielefeld: Transcript Verlag.

Terkissidis, Mark (1998): Psychologie des Rassismus. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Tervooren, Anja (2001): Körper, Inszenierung und Geschlecht. Judith Butlers Konzept der Performativität. In: Wulf, Christoph; Zirfas, Jörg (Hg.): Grundlagen des Performativen. Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln. Weinheim; München: Juventa Verlag, S. 157–180.

Thon, Christine (2008): Frauenbewegung im Wandel der Generationen. Eine Studie über Geschlechterkonstruktionen in biographischen Erzählungen. Bielefeld: Transcript Verlag.

Tippelt, Rudolf (Hg.) (2002): Handbuch Bildungsforschung. Opladen: Leske und Budrich.

Toprak, Ahmet (2005): Das schwache Geschlecht. Die türkischen Männer. Zwangsheirat, häusliche Gewalt, Doppelmoral der Ehre. Freiburg: Lambertus.

Treppte, Carmen (1998): "Ein Kind ist wie ein Diamant…". Gespräche in türkischen Familien über Erziehung und Erzogenwerden. Projekt "Interkulturelle Elternarbeit" ; Situationsanalyse. Berlin: Arbeitskreis Neue Erziehung.

Troyna, Barry; Williams, Jenny (1986): Racism, Education and the State. London: Croom Helm.

Voges, Wolfgang (Hg.) (1987): Methoden der Biographie- und Lebenslaufforschung. Opladen: Leske und Budrich.

Völter, Bettina (2003): Judentum und Kommunismus. Opladen: Leske und Budrich.

Wagner, Karl (Hg.) (2002): Moderne Erzähltheorie. Wien: WUV.

Wakenhut, Roland; Gallenmüller-Roschmann, Jutta (Hg.) (1995): Ethnisches und nationales Bewußtsein. Frankfurt am Main: Lang.

Waldenfels, Bernhard (1988): Antwort auf das Fremde. Grundzüge einer responsiven Phänomenologie. In: Waldenfels, Bernhard; Därmann, Iris (Hg.): Der Anspruch des Anderen. Perspektiven phänomenologischer Ethik. München: Fink, S. 35–50.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Waldenfels, Bernhard (1998): Der Stachel des Fremden. 3. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Waldenfels, Bernhard (1999): Topographie des Fremden. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Waldenfels, Bernhard; Därmann, Iris (Hg.) (1988): Der Anspruch des Anderen. Perspektiven phänomenologischer Ethik. München: Fink.

Walter, Oliver (2009): Herkunftsassoziierte Disparitäten im Lesen, der Mathematik und den Naturwissenschaften. Ein Vergleich zwischen PISA 2000, PISA 2003 und PISA 2006. In: Prenzel, Manfred; Bannert, Jürgen (Hg.): Vertiefende Analysen zu PISA 2006. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 149–168.

Walter, Paul; Leschinsky, Achim (2007): Critical thinking und migrationsbedingte Bildungsbenachteiligung. Ein Konzept für die subjektive Auseinandersetzung mit schulstrukturellen Merkmalen? In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 53, H. 1, S. 1–15.

Weber, Martina (2003a): Ethnisierungsprozesse im Schulalltag. AkteurInnen zwischen Struktur und Eigensinn. In: Badawia, Tarek; Hamburger, Franz; Hummrich, Merle (Hg.): Wider die Ethnisierung einer Generation. Beiträge zur qualitativen Migrationsforschung. Frankfurt am Main: Verlag für Interkulturelle Kommunikation, S. 242–253.

Weber, Martina (2003b): Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede. Opladen: Leske und Budrich.

Weber, Martina (2005): "Ali Gymnasium". Soziale Differenzen von SchülerInnen aus der Perspektive von Lehrkräften. In: Hamburger, Franz; Badawia, Tarek; Hummrich, Merle (Hg.): Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 69–83.

Weber, Martina (2006): Zuweisung geschlechtlicher und ethnischer Zugehörigkeiten im Schulalltag. In: King, Vera; Koller, Hans-Christoph (Hg.): Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 195–206.

Weber, Martina (2007): Ethnisierung und Männlichkeitsinzenierungen. Symbolische Kämpfe von Jungen mit türkischem Migrationshintergrund. In: Riegel, Christine; Geisen, Thomas (Hg.): Jugend, Zugehörigkeit und Migration. Subjektpositionierung im Kontext von Jugendkultur, Ethnizitäts- und Geschlechterkonstruktionen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 309–324.

Wedl, Juliette (2006): Die Spur der Begriffe. Begriffsorientierte Methoden zur Analyse identitärer Zuschreibungen. In: Kerchner, Brigitte; Schneider, Silke (Hg.): Foucault. Diskursanalyse der Politik. Eine Einführung. 1. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 309–327.

Weedon, Chris (1991): Wissen und Erfahrung. Feministische Praxis und poststrukturalistische Theorie. Dortmund: eFeF.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Wegner, Dirk (Hg.) (1977): Gesprächsanalysen. Hamburg: Buske.

Weick, Karl E. (1998): Der Prozess des Organisierens. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Weis, Loui; Fine, Michelle (1993): Beyond Silenced Voices. Class, Race, and Gender in United States Schools. Albany: State University Press.

Weiß, Anja; Koppetsch, Cornelia; Scharenberg, Albert; et al. (Hg.) (2001): Klasse und Klassifikation. Die symbolische Dimension sozialer Ungleichheit. 1. Aufl. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Weiß, Anja (2001a): Rassismus wider Willen. Ein anderer Blick auf eine Struktur sozialer Ungleichheit. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Weiß, Anja (2001b): Rassismus als symbolisch vermittelte Dimension sozialer Ungleichheit. In: Weiß, Anja; Koppetsch, Cornelia; Scharenberg, Albert et al. (Hg.): Klasse und Klassifikation. Die symbolische Dimension sozialer Ungleichheit. 1. Aufl. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 79–108.

Weiß, Anja; Koppetsch, Cornelia; Scharenberg, Albert et al. (2001): Horizontale Disparitäten oder kulturelle Klassifikationen? Zur Integration von Ethnizität und Geschlecht in die Analyse sozialer Ungleichheiten. In: Weiß, Anja; Koppetsch, Cornelia; Scharenberg, Albert et al. (Hg.): Klasse und Klassifikation. Die symbolische Dimension sozialer Ungleichheit. 1. Aufl. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 7–26.

Wengeler, Martin (1997): Argumentation im Einwanderungsdiskurs. Ein Vergleich der Zeiträume 1970–1973 und 1980–1983. In: Jung, Matthias; Wengeler, Martin; Böke, Karin (Hg.): Die Sprache des Migrationsdiskurses. Das Reden über "Ausländer" in Medien, Politik und Alltag. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 121–149.

Wengeler, Martin (2006): Zur historischen Kontinuität von Argumentationsmustern im Migrationsdiskurs. In: Butterwegge, Christoph; Hentges, Gudrun (Hg.): Massenmedien, Migration und Integration. Herausforderung für Journalismus und politische Bildung. 2. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 13–36.

Wenning, Norbert (2004): Migrantenjugendliche am Ende der allgemein bildenen Schule. Vorbereitet auf Berufsausbildung und Beruf? In: Migration und Soziale Arbeit, Jg. 26, H. 1, S. 43–52.

Wetzel, Dietmar J. (2003): Diskurse des Politischen. Zwischen Re- und Dekonstruktion. München: Fink.

White, Hayden (1991): Metahistory. Die historische Einbildungskraft im 19. Jahrhundert in Europa. Frankfurt am Main: Fischer.

Wieviorka, Michel (2003): Kulturelle Differenzen und kollektive Identitäten. Hamburg: Hamburger Edition.

Wigger, Lothar (Hg.) (2009): Wie ist Bildung möglich? Bad Heilbrunn: Julius Klinkhard.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Wilpert, Czarina; Morokvasic, Mirjana (1983): Bedingungen und Folgen internationaler Migration. Berichte aus Forschungen zu den Migrationsbiographien von Familien, Jugendlichen und ausländischen Arbeiterinnen. Berlin: Universitätsbibliothek der technischen Universitätsabteilung.

Wilson, Thomas (1973): Theorien der Interaktion und Modelle soziologischer Erklärung. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie. Reinbek: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag, S. 54–79.

Wimmer, Michael; Reichenbach, Roland; Pongratz, Ludwig (Hg.) (2007): Gerechtigkeit und Bildung. Paderborn: Ferdinand Schöningh GmbH & Co. Kg.

Winter, Rainer; Niederer, Elisabeth (Hg.) (2008): Ethnographie, Kino und Interpretation. Die Performative Wende der Sozialwissenschaften. Der Norman K. Denzin Reader. Bielefeld: Transcript Verlag.

Wirth, Uwe (Hg.) (2002): Performanz. Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Wulf, Christian; Zirfas, Jörg (Hg.) (2007): Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven. Weinheim: Beltz.

Wulf, Christoph; Zirfas, Jörg (Hg.) (2001): Grundlagen des Performativen. Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln. Weinheim; München: Juventa Verlag.

Yildiz, Erol (1999): Fremdheit und Integration. Ausführungen zum besseren Verständnis. Anregungen zum Nachdenken. Bergisch Gladbach: BLT.

Yildiz, Erol (2006): Stigmatisierende Mediendiskurse in der kosmopolitanen Einwanderungsgesellschaft. In: Butterwegge, Christoph; Hentges, Gudrun (Hg.): Massenmedien, Migration und Integration. Herausforderung für Journalismus und politische Bildung. 2. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 37–54.

Yildiz, Erol (2010): Was heißt hier Parallelgesellschaft? Von der Hegemonie zur Alltagspraxis. Vortrag in der Reihe Migration – Macht – Gesellschaft vom 01.07.2010. Hamburg.

Yildiz, Safiye (2009): Interkulturelle Erziehung und Pädagogik. Subjektivierung und Macht in den Ordnungen des nationalen Diskurses. 1. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Youdell, Deborah (2004): Identity traps or how Black students fail. The interactions between biographical, sub-cultural and learner identities. In: Ladson-Billings, Gloria; Gillborn, David (Hg.): The RoutledgeFalmer Reader in Multicultural Education. London: RoutledgeFalmer, S. 84–103.

Yurtsever-Kneer, Selcuk (2004): Strategien feministischer Migrantenpolitik. FeMigra Frankfurt. Online verfügbar unter http://www.trend.infopartisan.net/trd0104/t110104.html, zuletzt geprüft am 12.03.2012.

Zirfas, Jörg (2001): Dem Anderen gerecht werden. Das Performative und die Dekonstruktion bei Jaques Derrida. In: Wulf, Christoph; Zirfas, Jörg (Hg.): Grund-

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

lagen des Performativen. Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln. Weinheim; München: Juventa Verlag, S. 75–100.

Zirfas, Jörg (2001): Identitäten und Dekonstruktionen. Pädagogische Überlegungen im Anschluss an Jacques Derrida. In: Fritzsche, Bettina; Hartmann, Jutta; Schmidt, Andrea et al. (Hg.): Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven. Opladen: Leske und Budrich, S. 49–64.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Anhang

INTERVIEWLEITFADEN

Name: (Pseudonym)

Datum:

Notizen zur Kontaktaufnahme und Interview-Situation:

Eingangsfragestellung:
„Wie ich Dir schon erklärt habe, interessiere ich mich für Deine persönliche Lebensgeschichte. Du kannst alle Erlebnisse erzählen, die Dir dazu einfallen. Nimm Dir so viel Zeit wie Du möchtest, ich werde zuhören, mir Notizen machen und erst später Rückfragen stellen. Bitte."

Direkte Nachfragen zum Erzählten:
Könntest Du mir noch mehr über die – ….zeit – erzählen?
Du hast vorhin die Situation XY erwähnt, könntest Du mir das noch einmal genauer erzählen?
Du erwähntest vorhin – eine Person –, fallen Dir noch mehr Situationen ein, die Du mit ihr/ihm erlebt hast?
Kannst Du Dich noch an eine Situation erinnern, wo Dir erzählt wurde, dass…

Fragen Nachfrageteil II:
Gibt es Situationen in Deinem Leben, wo Du sagen würdest, Dein Migrationshintergrund hat für Dich oder andere einen Unterschied gemacht?
Gibt oder gab es für Dich wichtige erwachsene Personen (Vorbilder)? Oder was/wer hat Dir sonst Orientierung auf Deinem Lebensweg gegeben?
Hast Du das Gefühl, dass Dich etwas besonders behindert hat? Wenn ja kannst Du eine Situation schildern an der dies deutlich wird?

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Hat Dich etwas in dieser Zeit/ in diesen Zeiten besonders unterstützt? Wenn ja kannst Du eine Situation nennen, die dafür bezeichnend war?
Hast Du Zukunftspläne oder Wünsche an die Zukunft, ganz persönliche?

Fragen Nachfrageteil III:
Wie alt bist Du?
In welchem Ort aufgewachsen?
Wo zur Schule gegangen?
Jahr der Einreise in Deutschland?
In welchem Land hat die Familie vor der Einreise gelebt?
In welchen Sprachen bist Du aufgewachsen?
Welche Sprachen sprichst Du?
Gab es DAF-Unterricht an Deiner Schule?
Beruf der Eltern, Qualifikation, Ausbildung?
Welchen Beruf haben sich Deine Eltern für Dich gewünscht
bzw. wünschen Sie sich noch?
Wie würdest Du die finanzielle Situation Deiner Familie beschreiben?
Wie ist Dein rechtlicher Status?

ÜBERBLICK ÜBER DAS SAMPLE

Um einen etwas detaillierteren Überblick über das gesamte Sample zu ermöglichen werden nachfolgend noch einmal alle Interviews ausführlicher in der Form rekonstruierter Lebensläufe vorgestellt:

Bayram Özdal* – Ein rekonstruierter Lebenslauf

Die Hauptfigur der nachfolgend erzählten Geschichte, die ich fortan Bayram Özdal* nennen möchte, ist 21 Jahre alt. Bayram ist deutscher Staatsbürger und anerkannter politischer Flüchtling. Er studiert an einer Universität auf Lehramt und arbeitet gelegentlich als Aushilfe in der Gastronomie. Er spricht Deutsch und Türkisch, ersteres besser als letzteres.

Bayram wird in der Türkei, in Instanbul geboren. Dort und in einer Kleinstadt in der Osttürkei besucht er die erste Schulklasse. Im Alter von 6 Jahren wird sein Vater in der Türkei inhaftiert und zu 12 Jahren Gefängnis verurteilt. Zur gleichen Zeit immigriert Bayram aufgrund der politischen Verfolgung seiner Familie mit seiner Mutter und der jüngeren Schwester nach Deutschland. Nach einem kurzen Aufenthalt bei den Großeltern in einer Großstadt übersiedelt die Familie in eine andere Großstadt. Seit der Ankunft dort besucht Bayram zwei verschiedene Grundschulen und wechselt zum Übergang in die 5. Klasse auf eine Gesamtschule. Die Oberstufe absolviert er nach einem weiteren Schulwechsel an ein benachbartes Gymnasium

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

und erlangt dort sein Abitur. Im Anschluss daran nimmt Bayram sein Lehramtstudium auf.

Nach Verbüßung der Haftstrafe immigriert Bayrams Vater ebenfalls nach Deutschland. Er lebt in einer anderen Großstadt und bringt dort sein – durch die Inhaftierung unterbrochenes – Medizin-Studium zu Ende. Die Eltern von Bayram leben seit der Flucht getrennt. Die Mutter arbeitet als Angestellte in einem Großkonzern, sie hatte in der Türkei Politik studiert. Seit der Ankunft in Deutschland wohnt Bayram mit seiner Mutter und Schwester zusammen.

Peter Schuster* – Ein rekonstruierter Lebenslauf

Die Hauptfigur der nachfolgend erzählten Geschichte, die ich fortan Peter Schuster* nennen möchte, ist 22 Jahre alt. Peter ist deutscher Staatsbürger und Sohn anerkannter Spätaussiedler. Peter befindet sich im ersten Lehrjahr einer Ausbildung als Schlosser bei einem Träger für gewerblich-technische Aus- und Weiterbildung in einer Kleinstadt. Diese Ausbildung stellt ihm gleichzeitig einen Realschulabschluss und einen Gesellenbrief in Aussicht. Peter spricht Deutsch mit Akzent und Russisch.

Peter ist in Kasachstan geboren und hat dort einen Kindergarten und die Schule bis zur 5. Klasse besucht. Im Alter von 11 Jahren erfolgt die Übersiedlung seiner Familie nach Deutschland. Die Familie besteht aus Mutter, Vater und 2 weiteren Brüdern. Nach 3-monatigem Aufenthalt im Aussiedlerheim zieht die Familie in eine eigene Wohnung in einer Kleinstadt. In Deutschland beginnt Peter wiederum in der 5. Klasse an einer Hauptschule und überspringt nachfolgend die 6. Klasse. In der 8. Klasse bleibt er sitzen. Peter möchte an eine Berufsschule wechseln, wird jedoch nicht angenommen und erhält erst auf die Intervention seines älteren Bruders hin die Gelegenheit, ein Berufsvorbereitungsjahr und damit auch seinen Hauptschulabschluss zu machen. Im Rahmen des Berufsvorbereitungsjahrs absolviert er bei seinem jetzigen Ausbildungsträger ein Praktikum und wird nach einer längeren, erfolglosen Ausbildungsplatzsuche und Berufsvorbereitungskursen zum Bäcker und Maler dort als Auszubildender angestellt.

Peters Mutter arbeitete in Kasachstan in der metallverarbeitenden Industrie, Peters Vater als Kraftfahrer. In Deutschland arbeitet der Vater als Pferdepfleger, über eine Berufstätigkeit der Mutter ist nichts bekannt. Peter lebt seit einiger Zeit mit seiner Freundin in einer eigenen Wohnung.

Josef Schmidt* – Ein rekonstruierter Lebenslauf

Die Hauptfigur der nachfolgend erzählten Geschichte, die ich fortan Josef Schmidt* nennen möchte, ist 20 Jahre alt. Josef ist deutscher Staatsbürger und Sohn anerkannter Spätaussiedler. Er befindet sich im ersten Lehrjahr einer Ausbildung zum Werbegraphiker in einer mittelgroßen Kleinstadt. Er spricht Deutsch und Russisch.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Josef wird in einer Kleinstadt in der Nähe der russischen Großstadt Sochi geboren. In seiner Geburtsstadt besucht Josef den Kindergarten und die erste Klasse der Grundschule, bis seine Eltern die geplante Migration nach Deutschland umsetzen. Zusammen mit seinen Eltern und der fünf Jahre älteren Schwester übersiedelt Josef im Alter von 6 Jahren nach Deutschland. Zunächst wohnen die Kinder bei der Schwester des Vaters, bis die Eltern die Einbürgerungsformalitäten erledigt haben und die Familie in eine eigene Wohnung in einer benachbarten Kleinstadt zieht. Josef besucht zwei verschiedene Grundschulen und nachfolgend auf einer weiteren Schule die Orientierungsstufe bis zur 6. Klasse. Von dort wechselt er mit Gymnasialempfehlung auf eine Realschule und schließt diese mit einem Realschulabschluss ab. Zu diesem Zeitpunkt konsumiert er bereits Cannabis. Nachfolgend wechselt Josef auf ein Gymnasium und beginnt dort die Oberstufe. Nach vier Monaten am Gymnasium erleidet er einen schizophrenen Zusammenbruch und wird stationär behandelt. Nach einem längeren Aufenthalt in der Psychartrie und anschließender Rehabilitation absolviert Josef sein Fachabitur mit Schwerpunkt Gestaltung und bekommt einen Ausbildungsplatz im kreativen Bereich.

Josefs Mutter ist in Russland Lehrerin gewesen und arbeitet in Deutschland als Erzieherin in einer Einrichtung für Kinder mit Behinderung. Josefs Vater war in Russland kurzzeitig als Lehrer tätig und arbeitet in Deutschland für einen Automobil-Zulieferer-Betrieb. Die ältere Schwester studiert in einer deutschen Großstadt Sprachen und wohnt nicht mehr bei der Familie.

Florian Becker* – Ein rekonstruierter Lebenslauf

Die Hauptfigur der nachfolgend erzählten Geschichte, die ich fortan Florian Becker* nennen möchte, ist 25 Jahre alt. Florian ist deutscher Staatsbürger und in einer deutschen Großstadt geboren. Florian hat sein Staatsexamen an einer physikalisch-technischen Lehranstalt abgeschlossen und arbeitet an einem physikalischen Institut. Florian spricht Deutsch.

Florians Vater kommt in den 1980er Jahren aus Peru nach Deutschland und lebt mehrere Jahre mit der in Deutschland geborenen Mutter von Florian zusammen. Vier Jahre nach Florians Geburt kehrt der Vater wegen Heimweh nach Peru zurück und unterhält einen unregelmäßigen Brief- und Telefon-Kontakt zu Sohn und Mutter, der für einige Jahre gänzlich abbricht. Florians Mutter ist voll berufstätig. Florian ist als Kleinkind mit zwei weiteren Kindern in einer privat organisierten Kinderbetreuung untergebracht. Er besucht zunächst den Schulkindergarten an der Schule seiner Mutter, nachfolgend eine Grundschule, wechselt dann auf eine Gesamtschule und von dort auf ein technisches Gymnasium, wo er sein Abitur erlangt. Nach Ableistung des Zivildienstes bei einem gemeinnützigen kirchlichen Träger absolviert Florian ein physikalisch-technisches Studium an einer Fachhochschule.

Florians Mutter arbeitet, wie ein Großteil ihrer Familie auch, als Lehrerin. Ein langjähriger Lebenspartner der Mutter ist Doktor der Elektrotechnik.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Kerim Asla* – Ein rekonstruierter Lebenslauf

Die Hauptfigur der nachfolgend erzählten Geschichte, die ich fortan Kerim Alsa* nennen möchte, ist 21 Jahre alt. Kerim ist deutscher Staatsbürger. Er wird in einer deutschen Großstadt geboren. Kerim befindet sich in einem Ausbildungsvorbereitungsprogramm und sucht einen Ausbildungsplatz im kaufmännischen Bereich. Kerim spricht Deutsch und Arabisch, ersteres besser als letzteres.

Kerims Eltern und die zwei älteren Schwestern kommen in Tunesien zur Welt, wo sein Vater in den 1970er Jahren als so genannter „Gastarbeiter" für die deutsche Automobilindustrie angeworben wird. Kerims Vater kehrt nach den ersten Jahren des Arbeitens in Deutschland nach Tunesien zurück und heiratet dort Kerims Mutter. Später reisen Kerims Eltern gemeinsam nach Deutschland ein, während die beiden älteren Schwestern in Tunesien verbleiben und dort ihre Schulausbildung beenden. Kerim wächst als einziges Kind der Familie in Deutschland auf, besucht zunächst einen Kindergarten und nachfolgend eine Grundschule. Während Kerims Grundschulzeit kommen die beiden Schwestern ebenfalls nach Deutschland. Nach der Grundschule wechselt Kerim an eine Gesamtschule, wo er zunächst seinen Hauptschulabschluss, nach Wiederholung der 10. Klasse auch seinen Realschulabschluss erlangt. Kerim möchte gern Fußballprofi werden, vorher aber eine Ausbildung als Büro- oder Einzelhandelskaufmann abschließen. Er hat bereits ein 4-wöchiges Praktikum als Chemiefacharbeiter absolviert, strebt aber keine Ausbildung als Chemiefacharbeiter an. Derzeit absolviert er ein weiteres 4-wöchiges Praktikum in der Verwaltung eines gemeinnützigen Vereins.

Kerims Vater arbeitet in Deutschland dreißig Jahre als Karosserieschlosser und ist seit vier Jahren arbeitslos, Kerims Mutter arbeitet durchgängig als Putzkraft. Kerims älteste Schwester arbeitet mittlerweile in Groß-Britannien als Außenhandelskauffrau.

Adil Taha* – Ein rekonstruierter Lebenslauf

Die Hauptfigur der nachfolgend erzählten Geschichte, die ich fortan Adil Taha* nennen möchte, ist 22 Jahre alt. Adil ist seit ca. drei Jahren deutscher Staatsbürger und in einer deutschen Großstadt geboren. Er befindet sich im dritten Semester eines Elektrotechnikstudiums, jobbt zusätzlich und zieht aktuell einen Studiengangwechsel zur Betriebswirtschaftslehre in Erwägung. Adil ist zweisprachig aufgewachsen und spricht Deutsch und Arabisch.

Adils Großeltern werden 1948 mit der Staatsgründung Israels aus Palästina vertrieben und lassen sich in Jordanien nieder. Adils Vater reist 1962 von Jordanien nach Deutschland ein, zehn Jahre später heiratet er Adils Mutter, die 1972 ebenfalls aus Jordanien nach Deutschland kommt. Alle drei Jungen der Familie kommen in Deutschland zur Welt, Adil ist der jüngste. Adil besucht die Grundschule und wechselt danach auf ein Gymnasium. Insbesondere Adils Vater wünscht sich, dass er später Medizin studiert oder ein ingenieurwissenschaftliches Studium aufnimmt.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Solange seine älteren Brüder noch im Hause wohnen, erfährt Adil von ihnen viel Unterstützung in schulischen Fragen. Ab der 11. Klasse kann Adil als Kurs in der Schule Arabisch belegen und pendelt dafür an eine andere Schule. In diesem Schuljahr ist Adils Versetzung gefährdet. Für die Oberstufe wechselt Adil vom Gymnasium auf eine Gesamtschule, wo er schließlich sein Abitur absolviert. Nach einiger Wartezeit nimmt Adil sein elektrotechnisches Studium an der Universität auf, mit dem er aktuell unzufrieden ist.

Adils Vater arbeitete in Deutschland in verschiedenen Jobs, öfter auch gleichzeitig in mehreren. Zusammen mit Adils Mutter arbeitet er zusätzlich zur Rente weiterhin als Putzkraft. Der älteste Bruder von Adil arbeitet in Irland in einem Labor, der mittlere ist Mediziner.

Khalid Haddaoui* – Ein rekonstruierter Lebenslauf

Die Hauptfigur der nachfolgend erzählten Geschichte, die ich fortan Khalid Haddaoui* nennen möchte, ist 24 Jahre alt. Khalid ist seit seinem sechzehnten Lebensjahr deutscher Staatsbürger und in einer deutschen Großstadt geboren. Er studiert an einer Universität Meterologie. Khalid ist zweisprachig aufgewachsen und spricht Deutsch und Arabisch.

Khalids Vater ist in den 1970er Jahren als junger Mann von Marokko nach Europa migriert, er arbeitet erst in Frankreich, dann übersiedelt er nach Deutschland. Zehn Jahre später heiratet Khalids Vater dessen Mutter, die daraufhin ebenfalls von Marokko nach Deutschland immigriert. Sie bekommen zwei Kinder, Khalid Schwester ist ein Jahr älter. Khalid besucht zuerst den Kindergarten und dann die Vorschule. Khalid besucht die Grundschule, lernt seinen besten Freund kennen und wechselt später gemeinsam mit diesem auf ein Gymnasium mit Französisch als erster Fremdsprache. In der 8. Klasse wird Khalid nicht versetzt. In der 10. Klasse bleibt Khalid abermals sitzen und wechselt auf ein anderes Gymnasium. Nach einem Jahr an dem anderen Gymnasium folgt Khalid seinem besten Freund auf eine näher gelegene Gesamtschule. Dort erlangt er sein Abitur. Nach dem Abitur setzt er sich verstärkter mit seinem muslimischen Glauben auseinander, reist allein vier Monate nach Marokko und absolviert seinen neunmonatigen Zivildienst, bei dem er einen Jungen mit Behinderung betreut.

Khalids Mutter arbeitet seit dem Schulbeginn der Kinder als Altenpflegerin. Khalids Vater arbeitet in Deutschland und Frankreich im Hotelgewerbe, beginnt ein Studium der Sonderpädagogik, bricht dieses wieder ab und macht später seine Meisterschulung zum Chefkoch. Seit einer Umschulung zum Erzieher arbeitet Khalids Vater in einer Einrichtung, in der Menschen mit Behinderung betreut werden. Khalids Schwester studiert Informatik.

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Sinan Bey* – Ein rekonstruierter Lebenslauf

Die Hauptfigur der nachfolgend erzählten Geschichte, die ich fortan Sinan Bey* nennen möchte, ist 23 Jahre alt. Sinan ist seit einigen Jahren deutscher Staatsbürger und in einer deutschen Großstadt geboren. Er befindet sich im ersten Lehrjahr einer Ausbildung zum Industriekaufmann in einem mittelständischen Betrieb. Sinan spricht Deutsch und Türkisch.

Sinans Eltern kommen in den 1970er Jahren aus der Türkei nach Deutschland, sie bekommen zwei Kinder. Sinans Schwester ist fünf Jahre jünger. Seit etwa zehn Jahren sind die Eltern geschieden und leben getrennt. Sinan wohnt bei seiner Mutter und sieht seinen Vater regelmäßig. Sinan besucht zunächst den Kindergarten, wird aber krank. Die Mutter gibt deshalb ihre Berufstätigkeit wieder auf und betreut den Sohn zu Hause, woraufhin sein Gesundsheitszustand sich verbessert. Im Alter von sechs Jahren besucht Sinan eine Grundschule und geht von dort weiter auf eine Gesamtschule, auf der er bis zum Abitur bleibt. Im Abschlussjahr besteht er allerdings die Abiturabschlussprüfung nicht und wiederholt das letzte Schuljahr, um das Abitur noch zu erhalten. Diesen zweiten Versuch zum Abiturabschluss bricht Sinan auf eigenen Wunsch nach einigen Monaten ab und verlässt die Gesamtschule mit der Fachhochschulreife. Nach der Ableistung des 9-monatigen Zivildienstes im Krankenhaus und einem 3-monatigen Praktikum in einem Wohnheim für suchtkranke Männer, bewirbt sich Sinan zunächst erfolglos auf eine Ausbildungsstelle als Mechatroniker. Schließlich findet er eine Ausbildungsstelle als Industriekaufmann, ist allerdings nicht ganz zufrieden in seinem Betrieb.

Sinans Mutter arbeitet als Arzthelferin in einer Arztpraxis, Sinans Vater arbeitet als selbständiger Taxifahrer. Sinans Schwester geht noch zur Schule.

Zifa Keita* – Ein rekonstruierter Lebenslauf

Die Hauptfigur der nachfolgend erzählten Geschichte, die ich fortan Zifa Keita* nennen möchte, ist 20 Jahre alt. Zifa ist seit zwei Jahren deutscher Staatsbürger und als minderjähriger, unbegleiteter Flüchtling nach Deutschland immigriert. Er absolviert ein freiwilliges Praktikum in einer Software-Firma und bewirbt sich derzeit für eine Ausbildungsstelle in diesem Bereich. Zifa spricht Deutsch, Französisch und Hausa.

Zifas Familie lebt in Niger, dort wird Zifa auch geboren. Zifas Mutter verstirbt als Zifa ist vierzehn Jahre alt ist. Zifa hat zwei Geschwister und ist zusammen mit einem Bruder bei seinem Vater und seinem Großvater aufgewachsen. Er besucht sechs Jahre die Grundsschule und wechselt dann an eine weiterführende Schule. Er lebt in dieser Zeit bei seinem Großvater und wohnt später mit anderen Schülern der Schule in einer Wg. Die Schule ist als Kooperative organisiert und hat eine politische Ausrichtung, dort erlangt Zifa seine mittlere Reife. Im Zuge des Amtsantritts von Präsident Tandja Mamadou kommt es zu Unruhen und Demonstrationen in Niger, organisierte Schüler und Studenten werden verhaftet und erschossen. Zifa ist stark gefährdet, weil er als Klassensprecher ebenfalls Demonstrationen organisiert hat. Die Familie beschließt,

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

dass er besser das Land verlässt, wobei ihn ein Freund der Familie unterstützt. Zunächst migriert Zifa nach Burkina Faso und von dort nach Benin, von wo aus er nach Deutschland einreist und politisches Asyl beantragt. In Deutschland angekommen absolviert Zifa zunächst einen 6-monatigen Sprachkurs und macht zwei Jahre lang das schulische Vorbereitungsjahr für Migranten mit, das er mit einem Realschulabschluss verlässt. Sein Aslyantrag wird negativ beschieden, er erhält eine Duldung, später adoptiert ihn sein Vormund. Nach einem 2-monatigen freiwilligen Praktikum erhält Zifa einen Ausbildungsplatz als Tischler. Er wiederholt ein Jahr der Berufsschule und erhält Nachhilfe. Sein Arbeitgeber möchte nach zweieinhalb Jahren den Ausbildungsvertrag lösen, bezahlt einen Teil des Lohns nicht aus und kündigt ihn. Zifa ist frustriert und weitgehend mittellos, weil das Arbeitsamt ihm ohne Lehrstelle auch die Berufsförderung gekündigt hat. Derzeit überbrückt er die Zeit mit einem freiwilligen Praktikum.

Zifas Vater ist nomadischer Bauer, wandert mit seinen Tieren und verkauft sie an der Küste. Über die Berufstätigkeit seiner Mutter ist nichts bekannt.

TRANSKRIPTIONSREGELN

Allgemein:

(Afipsid*)	anonymisierte Information (z.B. Ort, Person)
für's *anne blanche*	fremdsprachiges Worte
aber <u>wenn</u> ich	betontes Wort
immer mit/ irgendwie mit	abgebrochenes Wort oder abgebrochener Satz
gesagt: „Ich möchte..."	stimmlich markierte wörtliche Rede oder Zitat
Zwei Jahr sogar!	nachdrücklich gesprochener Satz(teil)
Grund-schul-n	Unterbrechung innerhalb eines Wortes
(.)	Unterbrechung, Stocken des Redeflusses
(..) (...)	kürzere und kurze Pausen (zwei bzw. mehrere Sekunden)
vielleicht (wegen/wenn?)	schwer verständliches Wort, ggf. mit alternativer Deutung
(...?)	unverständliches Wort, unverständlicher Laut

Sprachliche Äußerungen, die nicht zum Redefluss des Sprechers gehören, werden in eckigen Klammern [ ] notiert:

[I: Mmh]	kurzer Einschub des anderen Sprechenden
M-ehm [= nein]	Anmerkungen, die zur Verständlichkeit nötig sind

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Geläufige nonverbale Äußerungen werden im Text notiert. Alle anderen in kursiven Klammern ( ) ausgedrückt:

Hm, mmh, mhm	einhebiges und zweihebiges zustimmendes Hm
(lachen) (einatmen)	andere nonverbale Äußerungen, sowie Änderungen von Lautstärke oder Sprechgeschwindigkeit

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

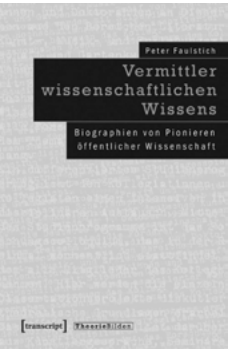
Theorie Bilden

Stefan Dierbach
Jung – rechts – unpolitisch?
Die Ausblendung des Politischen im Diskurs über Rechte Gewalt

2010, 298 Seiten, kart., 29,80 €,
ISBN 978-3-8376-1468-8

Peter Faulstich
Aufklärung, Wissenschaft und lebensentfaltende Bildung
Geschichte und Gegenwart einer großen Hoffnung der Moderne

2011, 196 Seiten, kart., zahlr. Abb., 19,80 €,
ISBN 978-3-8376-1816-7



Peter Faulstich
Vermittler wissenschaftlichen Wissens
Biographien von Pionieren öffentlicher Wissenschaft

2008, 196 Seiten, kart., 19,80 €,
ISBN 978-3-89942-878-0

Leseproben, weitere Informationen und Bestellmöglichkeiten finden Sie unter www.transcript-verlag.de

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access - (cc) BY-NC

Theorie Bilden

Hans-Christoph Koller,
Markus Rieger-Ladich (Hg.)
Figurationen von Adoleszenz
Pädagogische Lektüren
zeitgenössischer Romane II

2009, 216 Seiten, kart., 25,80 €,
ISBN 978-3-8376-1025-3

Ingrid Lohmann, Sinah Mielich,
Florian Muhl, Karl-Josef Pazzini,
Laura Rieger, Eva Wilhelm (Hg.)
Schöne neue Bildung?
Zur Kritik der Universität der Gegenwart

2011, 242 Seiten, kart., zahlr. Abb., 25,80 €,
ISBN 978-3-8376-1751-1

Joachim Schwohl, Tanja Sturm (Hg.)
Inklusion als Herausforderung schulischer Entwicklung
Widersprüche und Perspektiven eines
erziehungswissenschaftlichen Diskurses

2010, 364 Seiten, kart., zahlr. z.T. farb. Abb., 32,80 €,
ISBN 978-3-8376-1490-9

Leseproben, weitere Informationen und Bestellmöglichkeiten finden Sie unter www.transcript-verlag.de

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access - (cc) BY-NC

Theorie Bilden

Sönke Ahrens
Experiment und Exploration
Bildung als experimentelle Form der Welterschließung
2010, 330 Seiten, kart., 29,80 €,
ISBN 978-3-8376-1654-5

Jan Erhorn
Dem »Bewegungsmangel« auf der Spur
Zu den schulischen und außerschulischen Bewegungspraxen von Grundschulkindern. Eine pädagogische Ethnographie
Mai 2012, 300 Seiten, kart., zahlr. Abb., 29,80 €,
ISBN 978-3-8376-1973-7

Kathrin Hahn
Alter, Migration und Soziale Arbeit
Zur Bedeutung von Ethnizität in Beratungsgesprächen der Altenhilfe
2011, 352 Seiten, kart., 33,80 €,
ISBN 978-3-8376-1680-4

Hans-Christoph Koller, Winfried Marotzki, Olaf Sanders (Hg.)
Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung
Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse
2007, 260 Seiten, kart., 25,80 €,
ISBN 978-3-89942-588-8

Jenny Lüders
Ambivalente Selbstpraktiken
Eine Foucault'sche Perspektive auf Bildungsprozesse in Weblogs
2007, 280 Seiten, kart., 28,80 €,
ISBN 978-3-89942-599-4

Stephanie Maxim
Wissen und Geschlecht
Zur Problematik der Reifizierung der Zweigeschlechtlichkeit in der feministischen Schulkritik
2009, 306 Seiten, kart., 29,80 €,
ISBN 978-3-8376-1030-7

Torsten Meyer, Andrea Sabisch (Hg.)
Kunst Pädagogik Forschung
Aktuelle Zugänge und Perspektiven
2009, 276 Seiten, kart., zahlr. Abb., 28,80 €,
ISBN 978-3-8376-1058-1

Karl-Josef Pazzini, Marianne Schuller, Michael Wimmer (Hg.)
Lehren bildet?
Vom Rätsel unserer Lehranstalten
2010, 338 Seiten, kart., 29,80 €,
ISBN 978-3-8376-1176-2

Florian von Rosenberg
Bildung und Habitustransformation
Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen
2011, 352 Seiten, kart., 34,80 €,
ISBN 978-3-8376-1619-4

Simone Tosana
Bildungsgang, Habitus und Feld
Eine Untersuchung zu den Statuspassagen Erwachsener mit Hauptschulabschluss am Abendgymnasium
2008, 276 Seiten, kart., 27,80 €,
ISBN 978-3-89942-798-1

Hanne Walberg
Film-Bildung im Zeichen des Fremden
Ein bildungstheoretischer Beitrag zur Filmpädagogik
2011, 286 Seiten, kart., 31,80 €,
ISBN 978-3-8376-1820-4

Leseproben, weitere Informationen und Bestellmöglichkeiten finden Sie unter www.transcript-verlag.de

https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421352 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -