

Qualitative Migrationsforschung – Standortbestimmungen zwischen Politik, Reflexion und (Selbst-)Kritik

Obwohl Migrationsphänomene – seit in einer politisch sinnvollen Weise von „Deutschland“ gesprochen werden kann – immer schon von grundlegender Bedeutung für diesen Kontext gewesen sind, wird Migrationsforschung im deutschsprachigen Raum systematisch erst seit etwa 20 Jahren betrieben. Davor dominieren Ansätze, die in eher pragmatischer und kurzfristiger Einstellung an der Lösung praktischer Probleme interessiert sind. Etwa ab Mitte der 1990er Jahre wandelt sich aber der pädagogisch-erziehungswissenschaftliche Bezug auf das sich konstituierende Themenfeld „Migration und Bildung“ in eine Forschungsperspektive, die nicht allein an Erkenntnissen interessiert ist, die primär praktischen Verwertungsinteressen dienen¹. Allerdings entwickeln sich diese „grundsätzlichen Erkenntnisse“ auch weiterhin in Abhängigkeit von erkenntnispolitischen Konjunkturen; so kann im Zuge der öffentlichen und (forschungsförderungs-) politischen Aufmerksamkeit, die die Ergebnisse der so genannten Schulleistungsstudien erfahren haben, seit einigen Jahren von einem starken Interesse an „Sprache“ und „Schulleistungen“ im Themenfeld „Migration und Bildung“ gesprochen werden.

Insbesondere die Forschung zu Schule, Sprache und formellen Schulleistungen in Deutschland hat dementsprechend einen bemerkenswerten Aufschwung erfahren. Aufschwünge (und Abschwünge) sowie die Art und Weise der Thematisierung von Migrationsphänomenen verweisen allgemein auf die politische Dimension des Forschungsfeldes: „Migration“ ist ein stark politisiertes Thema, da es in der Diskussion um das Thema Migration immer auch um die Frage geht, wie und wo ein (nationalstaatlicher) Raum seine symbolischen Grenzen festlegen will und welcher Umgang innerhalb dieser Grenzen mit Differenz, Heterogenität und Ungleichheit angemessen ist (vgl. Mecheril et al. 2010). Man kann deshalb grundsätzlich sagen: Migration problematisiert Grenzen. In der Regel sind dies eher nicht die konkreten territorialen Grenzen, sondern die symbolisch-kulturellen Grenzen, die natio-ethno-kulturelle Zuge-

1 Diese Veränderung verdankt sich auch der Entwicklung der Interkulturelle Pädagogik genannten pädagogischen Subdisziplin ab Mitte der 1990er Jahre, die sich mit Bildungsprozessen und -strukturen unter Bedingungen migrationsgesellschaftlicher Differenzverhältnisse befasst.

hörigkeiten definieren. Diese konstitutive politische Dimension des Gegenstandes wirkt insofern auf das akademische Feld, in dem Migrationsforschung betrieben wird, als Forschungsprojekte und Untersuchungen Ergebnisse produzieren, die immer – gewollt oder nicht – mit politischen Aussagen verbunden sind. Zudem hat sich Migrationsforschung in Deutschland als Reaktion auf die gesamtgesellschaftliche Wahrnehmung von Migration als „Problem“ und in starker Abhängigkeit von politischen Förderperspektiven als Auftragsforschung entwickelt (vgl. Bukow/Heimel 2003).

Weil Migration ein gesamtgesellschaftlich bedeutsames und umkämpftes Thema ist, das die grundlegende Frage, wer „wir“ sind und wer „wir“ sein wollen, berührt, werden Beiträge der Migrationsforschung immer auch von einer politischen Öffentlichkeit aufgegriffen, diskutiert und verwertet; zum Teil beteiligt sich die Migrationsforschung auch explizit an den öffentlichen Debatten oder versteht ihre Beiträge gar als sozialpolitische Orientierungsangebote.

Nachfolgend soll im Einzelnen verständlich gemacht werden, warum und in welcher Weise Standortbestimmungen zwischen Politik, Reflexion und (Selbst-)Kritik für die Migrationsforschung insgesamt und für die qualitative Migrationsforschung im Besonderen wichtig waren, aber auch weiterhin und grundsätzlich eine wichtige Herausforderung darstellen. Zunächst werden wir erläutern, dass die unumgängliche Problematisierung der forschungsleitenden Begriffe qualitativer Migrationsforschung in einer spezifischen Weise aus der Logik qualitativer Forschung resultiert (1). Im Anschluss daran werden diesem reflexiven Grundzug neuerer qualitativer Migrationsforschung verpflichtete Forschungsarbeiten exemplarisch vorgestellt und diskutiert: eine ethnographische (2) und eine biographiewissenschaftliche (3) Studie. Die hier deutlich werdende reflexive Forschungspraxis ebnet den Weg für eine kritische Selbstreflexion qualitativer Migrationsforschung, die die gesellschaftliche Situiertheit ihrer Erkenntnisproduktion systematisch berücksichtigt (4). Der Aufsatz schließt mit Überlegungen, die versuchen, Hinweise zu sichern, die sich aus den angeführten Ansätzen und Erwägungen für pädagogische Professionalität in der Migrationsgesellschaft ergeben (5).

1 Qualitative Migrationsforschung als reflexiv-selbstkritischer Ansatz

In der Einleitung ist bereits angesprochen worden, dass die wissenschaftliche Beschäftigung mit Migration nicht schlicht Erkenntnisse über einen gegebenen Gegenstand zur Folge hat. Migrationsforschung muss – wie andere wissenschaftliche Forschungspraxis auch – also als spezifische Form der Herstellung privilegierten Wissens (bzw. einer „Wahrheit“) über den jeweils zur Frage stehenden und konstruierten Gegenstand (wie z. B. „Sprachdefizite“

so genannter Schüler/innen mit Migrationshintergrund) verstanden werden. Angesichts der (politischen) Folgen wissenschaftlicher Erkenntnisproduktion konzentrieren wir uns in dem vorliegenden Beitrag auf reflexive Forschungsansätze. Als reflexive Ansätze wollen wir hier solche empirischen Untersuchungen im Bereich qualitativ-interpretativer Forschung verstehen, die eine explizit gesellschaftstheoretisch fundierte Sensibilität gegenüber „Normalitäten“ oder „Fraglosigkeiten“ zum Ausgangspunkt ihrer forschenden Beschäftigung machen und ein kritisch-befragendes Verhältnis zu diesen entwickeln. Reflexive Ansätze untersuchen, thematisieren und problematisieren gerade solche Voraussetzungen, die in anderen Ansätzen als selbstverständlich und fraglos gelten: Beispielsweise die vermeintlichen Sprachdefizite von Schüler/innen mit Migrationshintergrund oder, grundlegender noch, die in einem bestimmten kulturell-politischen (Sprach- bzw. Diskurs-) Raum selbstverständliche Unterscheidung zwischen Schüler/innen, denen ein „Migrationshintergrund“ zugeschrieben wird, und Schüler/innen, für die dieser Status nicht gilt.

Wenn mit Hilfe reflexiver Ansätze „Normalitäten“ in kritischer Perspektive erschlossen werden können, so ist damit zwar nicht notwendig eine Entscheidung für ein qualitatives Vorgehen impliziert. Die angesprochene reflexive Haltung wird jedoch durch das wissenschaftstheoretische Grundverständnis qualitativer Forschung bereits nahe gelegt, das mit Wilson (1973) als interpretatives Paradigma bezeichnet werden kann. Thomas Wilson unterscheidet grundsätzlich zwischen einem interpretativen und normativen Paradigma in den Sozialwissenschaften, um Präferenzen für unterschiedliche Menschenbilder und Vorstellungen über menschliche Handlungsfähigkeit zu charakterisieren. Er geht davon aus, dass Vertreter/innen des normativen Paradigmas einem Menschenbild anhängen, das Menschen als reaktiv in der Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Symbolsystemen betrachtet; ihr Handeln ist von Norm- und Rollenvorgaben abhängig. Demgegenüber vertritt das interpretative Paradigma ein, etwa im symbolischen Interaktionismus ausgearbeitetes, Menschenbild, das das Handeln von Menschen an die Grundlage situativer Interpretationen und Erkenntniszuschreibungen bindet (vgl. Wilson 1973).

Im Rahmen des interpretativen Paradigmas werden Menschen folglich als inter-aktive² Wesen begriffen. Die Grundposition des interpretativen Paradigmas kann anhand dreier, von Harold Blumer formulierten, Prämissen spezifiziert werden: „Die erste Prämisse besagt, daß Menschen ‚Dingen‘ gegenüber auf der Grundlage der Bedeutungen handeln, die diese Dinge für sie besitzen. (...) Die

2 Der symbolische Interaktionismus als einflussreiche methodologische Spielart des interpretativen Paradigmas geht davon aus, dass Menschen „ihr Handeln planen und steuern können, weil sie die sie umgebende und ständig sich wandelnde Welt mit Sinn versehen und interpretieren können“ (Helle 1977: 98).

zweite Prämisse besagt, daß die Bedeutung solcher Dinge aus der sozialen Interaktion, die man mit seinen Mitmenschen eingeht, abgeleitet ist oder aus ihr entsteht. Die dritte Prämisse besagt, daß diese Bedeutungen in einem interpretativen Prozeß, den die Person in ihrer Auseinandersetzung mit den ihr begegnenden Dingen benutzt, gehandhabt und abgeändert werden“ (Blumer 1973: 81). Die allgemeine Aufgabe interpretativ ausgerichteter Forschung besteht vor diesem Hintergrund also darin, die veränderlichen und kontextrelativen Prozesse der Sinnstiftung und Bedeutungsaushandlung von bzw. zwischen Individuen in den Blick zu bekommen, sie zu beschreiben und auf den Begriff zu bringen.

In dieser Perspektive erweist sich die zur Frage stehende soziale Wirklichkeit grundsätzlich als sozial vermittelte und insofern nicht unmittelbar zugängliche. Sie steht für ihre wissenschaftliche Interpretation und Aneignung nicht einfach bereit – zumindest dann nicht, wenn man davon ausgeht, dass die Analyse sozialer Verhältnisse von sozialen Wesen betrieben wird und nicht von Göttern. Der wissenschaftliche Zugang zu dieser sozialen Wirklichkeit ist vielmehr selbst notwendig interpretativ vermittelt und die Frage danach, wie Menschen ihre Welt interpretieren und interaktiv herstellen, erweist sich wiederum nur als vermittelt über sozialwissenschaftliche Auslegungen und Deutungen zugänglich. Im Anschluss an Alfred Schütz (1971) lässt sich die Aufgabe von Sozialwissenschaftler/inne/n folglich als diejenige charakterisieren, die lebensweltlichen Konstruktionen ersten Grades – die der Akteure also – so zu erschließen, dass Sozialwissenschaftler/innen auf ihnen ihre Konstruktionen zweiten Grades – also Konstruktionen über die lebensweltlichen Konstruktionen der Akteure – begründet aufbauen können (vgl. Schütz 1971: 7). Insbesondere im Anschluss an Schütz wird verständlich, dass es qualitativer Sozialforschung im engeren Sinne vordringlich „um eine Logik des Entdeckens, d. h. der Generierung von Hypothesen bis hin zu gegenstandsbezogenen Theorien“ (Rosenthal 2008: 13) geht, die eine gewisse Distanz gegenüber bereits festgefügtten Normalitätsannahmen hält.

In dem Augenblick, in dem sich die sozial- und erziehungswissenschaftliche Forschung also als Konstruktion zweiten Grades versteht, als Interpretation von Interpretationen, wird besonders die Reflexion auf die Voraussetzungen der Auslegung der Interpretationen oder die kontingenten Bedingungen der Deutung der Interpretationen unumgänglich. In diesem Sinn ist eine reflexive Wendung auf die eigenen nicht nur methodischen, sondern auch wissenschaftstheoretischen und womöglich auch erkenntnispolitischen Voraussetzungen eher in der qualitativen Forschung beheimatet, auch wenn sie auf diesen Ort nicht beschränkt sein muss.

Darauf verweist auch die Entwicklung in der deutschsprachigen Migrationsforschung: Während diese zunächst vermehrt geleitet war von Ansätzen, in denen kulturalisierende und ethnisierende Defizitbeschreibungen gegenüber „Migrant/inn/en“ reproduziert wurden, hat sie mehr und mehr zu einer Perspektive gefun-

den, in der die Nutzung insbesondere der die Forschungen anleitenden Begriffe (kritisch-reflexiv) beobachtet und beschrieben wird (vgl. Geisen 2007). Einerseits erhielt damit subjektorientierte Migrationsforschung einen Aufschwung, was sich auch am Bedeutungszuwachs qualitativer Methoden zeigt (vgl. z.B. Apitzsch 2006, Bukow/Heimel 2003). Andererseits erfährt die Frage nach dem gesellschaftlichen Umgang mit und die gesellschaftliche Herstellung der „Migrant/inn/en“ eine stärkere Berücksichtigung. Dadurch wird nun in die Analysen auch vermehrt die Frage nach den strukturellen und gesellschaftlichen Voraussetzungen, die den migrationsgesellschaftlichen Rahmen schaffen, in dem Interaktionen stattfinden und Erfahrungen gemacht werden, mit einbezogen (vgl. z.B. Seukwa 2006, Mecheril 2003). Diese Veränderung kann als Entwicklung (zu) einer zunehmend reflexiven Migrationsforschung verstanden werden.

In Bezug auf den Einsatz und die Nutzung der Kategorie „Kultur“ kann die reflexive Wende in der deutschsprachigen Migrationsforschung, also die Problematisierung der die Forschung anleitenden Begriffe, exemplarisch verdeutlicht werden. Während in weiten Teilen der Migrationsforschung von der „kulturellen Differenz“ der zu Beforschenden mehr oder minder unreflektiert ausgegangen wurde (und z. T. noch wird), finden wir die Frage nach der Bedeutung von „Kultur“ heute auch deutlich anders formuliert: „Will man [...] etwas über ‚Kultur‘ und ihre Verwendung in sozialen oder pädagogischen Prozessen herausfinden, kann man die konstruktivistische Position eines Beobachters zweiter Ordnung einnehmen und die Frage stellen, ‚in welchen Kontexten und wie überhaupt von Kultur die Rede ist‘“ (Nassehi 1997: 186). Es geht somit um die ‚Beobachtung von Beobachtungen‘, also darum zu beschreiben, in welchen Situationen ‚Kultur‘ als Unterscheidung oder Legitimation benutzt wird und was damit bewirkt wird“ (Diehm/Radtke 1999: 66). Vor diesem Hintergrund sind Forschungsarbeiten entstanden, die zum Beispiel untersuchen, wann Pädagoginnen und Pädagogen mit welchen Wirkungen in schulischen Kontexten auf die Deutungskategorie „Ethnizität“ zurückgreifen (vgl. Gomolla/Radtke 2002) oder das Handeln der Schüler/innen als Ausdruck ihrer „kulturellen Identität“ verstehen (Weber 2003 a, b).

In der Entwicklung der erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung kann insofern eine Zunahme von solchen Untersuchungen verzeichnet werden, die sich stärker mit Handlungs- und Deutungsweisen bildungsinstitutionell situierter Akteure befasst. Gleichzeitig gerät in den 1990er Jahren auch das „seine Identität aktiv gestaltende und entwickelnde Individuum stärker in den Fokus der [Migrations-] Forschung“ (Geisen 2007: 35) und mit ihm rücken auch die Voraussetzungen seiner Handlungsfähigkeit und aktiven Lebensgestaltung unter Bedingungen von Ausgrenzung und Diskriminierung stärker in den Vordergrund. Mit dieser Verschiebung des Interesses und der Aufmerksamkeit innerhalb der deutschsprachigen Migrationsforschung werden zunehmend defizitorientierte

Aussagen über erwachsene und jugendliche „Migrationsandere“ (Mecheril et al. 2010: 17) von differenzierten und kritischen qualitativen Analysen abgelöst. Insofern lässt sich für die neuere erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung qualitativ-interpretativer Orientierung nicht mehr unmittelbar von einem „straffen Zusammenhang zwischen wissenschaftlicher Ausrichtung und öffentlichem Diskurs“ (Bukow/Heimel 2003: 19) sprechen – wie Bukow und Heimel ihn für die deutschsprachige Migrationsforschung noch bis in die 1990er Jahre hinein nachzeichnen. Viel eher findet sich ein fragendes und distanzierendes Verhältnis im Hinblick auf dominante öffentliche Wissensbestände, Semantiken und politische Interessenlagen artikuliert. So zeichnen sich heute viele Forschungsarbeiten durch ihr Bemühen aus, Analysekategorien, Erklärungsmuster, aber auch Fragestellungen und Untersuchungsinteressen intensiv zu problematisieren, um nicht bereits in der Anlage der Untersuchung nach wie vor dominante defizitorientierte, ethnisierende, kulturalisierende Bilder über Migrant/inn/en zu reproduzieren. Wir möchten dies an zwei Beispielen, einer ethnographischen und einer biographiewissenschaftlichen Arbeit verdeutlichen, die beide auf die sozialen Herstellungsprozesse abheben, aufgrund derer junge Menschen als (ethnisierte) ‚Andere‘ der Gesellschaft, in der sie leben, hervorgebracht werden.

2 Ethnographische Migrationsforschung: Wie werden ‚Andere‘ interaktiv erzeugt?

Eine forschungspraktische Möglichkeit, mit der Problematik von kulturalisierenden und ethnisierenden Zuschreibungen umzugehen, besteht darin, Kulturalisierungen im Rahmen von Migrationsforschung nicht länger forschungspraktisch zu reproduzieren (vgl. die frühe Kritik: Bukow/Llayora 1988), sondern vielmehr ethnisierende oder kulturalisierende Praxen selbst zum Gegenstand der Forschung zu machen. Studien, die auf die situierte Erzeugung der „ethnisch-kulturell“ Anderen aufmerksam machen, nutzen häufig ethnographische Zugänge.

Der spezifisch ethnographische „Erkenntnisstil“ (Hirschauer/Amann 1997: 8) ist auf den ersten Blick einer Art methodischen Naivität verpflichtet. Er kann als entdeckender Erkenntnisstil charakterisiert werden, weil er seinen Ausgang an einer „unmethodischen‘ Ausgangsfrage“ (ebd.: 20) nimmt, wie sie Clifford Geertz bündig formuliert hat: „What the hell is going on here?“ (vgl. Geertz 1983). Eine soziologische „Ethnographie der eigenen Kultur“ – wie Stefan Hirschauer und Klaus Amann sie vorschlagen – richtet ihren Blick folglich auf Selbstverständliches und Gewöhnliches, auf die ‚normalen‘ alltäglichen Abläufe und Interaktionsroutinen, eine *anthropology at home*. Ein solches Vorgehen, bei dem bislang weitgehend Vertrautes und Selbstverständliches einer

wissenschaftlichen Betrachtung zugeführt werden soll, setze allerdings voraus, die zu betrachtenden Phänomene erst methodisch auf Distanz zu bringen, sie gewissermaßen zu „befremden“ (vgl. Hirschauer/Amann 1997: 12). Vor diesem Hintergrund zielt ethnographische Forschung weniger auf Erklärungen oder das Verständnis der betrachteten Phänomene ab, sondern vielmehr auf ihre Explikation, ihre begrifflich gefasste Entfaltung.

Die ethnographische Untersuchung zu „Heterogenität im Schulalltag“ (Weber 2003) widmet sich der Frage von Ethnisierung und Vergeschlechtlichung in der Schule: In der Studie steht die 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 2003a: 9ff.). Mit Hilfe von Interviews mit „bildungserfolgreichen allochthonen Schülerinnen“ der gymnasialen Oberstufe, ihren jeweiligen Lehrkräften und Schulleitungen werden die Perspektiven der Beteiligten erhoben und gewissermaßen gegeneinander gelesen. Das Hinzuziehen umfangreicher Beobachtungen von Interaktionssituationen in einzelnen Klassen 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).³

Am Beispiel einer Klausur aus dem Gemeinschaftskundeunterricht zum Thema „Deutsche und ihre Ausländer“, die dem umfangreichen 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 2003a: 231), sondern eher noch eine persönliche Abwehrhaltung zum Ausdruck kommt. So definiert Herr E. „Ausländer“ in seinem Unterricht deutlich mit Bezug auf eine spezifische Referenz: „wir“ bzw. „unser Land“, und legt damit auch den Schüler/inne/n 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

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

seine Bewohner ergibt. 5. Welche Vorwürfe erheben Deutsche berechtigterweise gegen einen Großteil ihrer Ausländer?“ (ebd.).

Anhand von Interviewsequenzen lässt sich zeigen, dass der Lehrer selbst seine Unterrichtspraxis und die Behandlung der „Ausländer“-Thematik als grundsätzlich gelungen bewertet (vgl. Weber 2003a: 232ff.). Allerdings merkt er selbst 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 führt der Lehrer im Interview die unterschiedliche Zusammensetzung in den Klassen an, wobei er die Proteste als geschlechtsspezifisches Phänomen der in dieser Klasse gehäuft vorzufindenden „türkischen Jungen“ interpretiert, die nach Ansicht des Lehrers – wie Weber interpretativ rekonstruiert – „aufgrund einer besonderen häuslichen Geschlechtererziehung generell dazu [neigen], sich lautstark bemerkbar zu machen“ (Weber 2003a: 233). In dem Interviewausschnitt wird somit deutlich, dass der Lehrer die Proteste der Jungen als Proteste um des Protests willen, zudem als Ausdruck ihrer kulturellen Identität, einstuft. Dadurch verhindert er nicht nur den Bezug der Proteste auf die Inhalte seiner Unterrichtsreihe und immunisiert sein eigenes Tun, sondern spricht er den Jugendlichen den Status ab, zu ernsthafter Stellungnahme und Kritik in der Lage zu sein, letztlich verweigert er ihnen eine legitime Sprecherposition, den Status politischer Subjektivität.⁴Die Perspektive einer befragten, als „türkisch“ bezeichneten, Schülerin – Figen –, die an dieser Unterrichtsreihe teilgenommen hatte, zeigt, inwiefern „sie unter der Einseitigkeit der Perspektive des Lehrers gelitten habe“ (Weber 2003a: 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 sucht, indem sie z. B. in den Unterricht das Gegen-Argument einbringt, „Deutschland braucht Ausländer“ (Weber 2003a: 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 („geh doch in dein eigenes Land“, Weber 2003a: 237). Figen beantwortet schließlich die Klausuraufgaben im Sinne des vom Lehrer Geforderten und muss ihre Ein-

4 Im Sinne einer qualitativen, auf allgemeine Optionen verweisenden Verallgemeinerung könnte man hier sagen: Lehrer/inne/n steht in gesellschaftlichen Situationen wie in Deutschland, die dies diskursiv ermöglichen, die Deutungskategorie „kulturelle/ethnische Identität“ zur Verfügung, die sie nutzen können, um beispielsweise geäußerte Kritik zu verwandeln in einen Ausdruck der Kultur. Diese Verwandlung ermöglicht, dass Lehrer/innen sich mit dem inhaltlichen Gehalt der Kritik nicht mehr auseinandersetzen müssen.

wände gegen dessen Position zunehmend aufgeben. Dass Figen dies als Zwang interpretiert, der für ihre Situation in der Klasse und in dem durch die Klasse symbolisierten gesellschaftlichen Raum signifikant ist, spricht sie im Interview an: „Also manchmal denkt man wirklich so wie die, das ist so schrecklich“ (Weber 2003a: 241).

In der Verschränkung von Lehrer- und Schülerin-Perspektive wird rekonstruierbar, 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 Schülerin, die als „türkisch“ markiert ist, schließlich zu Aussagen über „Ausländer“ gelangt, „die sie als selbst-stigmatisierend erlebt“ (Weber 2003a: 242). In der 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 ethnisiert, indem sie ihnen mangelndes Interesse vorwerfen, sich zu integrieren“ (Weber 2003b: 252). Im Ergebnis werden die defizitorientierten Annahmen der Schulverantwortlichen über Schüler/innen, die als solche mit „Migrationshintergrund“ gelten, wieder(holt) bestätigt und mit Einschätzungen über die mangelnde Eignung von einem Teil dieser Schüler/innen für die gymnasiale Oberstufe quittiert, die schließlich in ihren Ausschluss von dieser Schulform münden.

Die in der Studie dokumentierten und interpretierten Stellungnahmen von Lehrkräften im Hinblick auf Schüler/innen, die als „zugewanderte“ oder „mit Migrationshintergrund“ gelten, weisen zusammengenommen – so Webers Analyse – auf eine soziale Praxis der Distinktion im gymnasialen Zweig der Schule hin: Von Lehrkräften werden rhetorische Figuren bemüht, die der Plausibilisierung der Annahme dienen sollen, dass „die Teilhabe an höherer Bildung von Anpassungsleistungen an legitime Lebensstile abhängig“ (Weber 2005: 78) sei, die allerdings nur ein Teil der Schüler/innen erbringe, die als nation-ethno-kulturell irgendwie und diffus ‚andere‘ Schüler/innen gelten. Die schulinternen Diskurse werden dominiert von Annahmen über die Verweigerung von Integrationsleistungen, ungeeignete Lernvoraussetzungen, unzureichende Vorbereitung für die gymnasiale Oberstufe sowie von Bildern der Modernitäts- oder Kulturdifferenz dieser Schüler/innen (Weber 2003b: 249f.). Diese schulinterne Perspektive wird von Weber als eurozentrisch charakterisiert, in der symbolisches Kapital zum Einsatz kommt, das ‚eigene‘ Kapitalien als legitime und ‚andere‘ Kapitalien als nicht-anererkennungsfähige bewertet. Dieser Vorgang der symbolischen Abwertung oder Entwertung der Kapitalien von ‚anderen‘ Schüler/inne/n mündet in eine Logik, in der die Verantwortung für

die Unterrepräsentation dieser Schüler/innen am Gymnasium diesen wiederum selbst bzw. ihren inadäquaten ‚kulturellen Eigenheiten‘ angelastet werden könne.

Die ethnographische Untersuchung zum Umgang der Schule mit Heterogenität dokumentiert somit nicht nur die dominante Eigendynamik aus ethnisierender Abwertung durch Lehrkräfte und den Widerstands- und Rückzugsstrategien der Schüler/innen. Sie verdeutlicht vor allem, wie die Schüler/innen – gerade unter Verkennung ihrer konkreten Sichtweisen, Gefühle und Lebenslagen – im Schulsystem beständig als ‚Andere‘ erzeugt werden. In ihrer politischen Dimension deuten die Ergebnisse vor allem darauf hin, dass nicht die ‚Anderen‘, sondern vielmehr die schulischen Praxen verändert und an die Voraussetzungen einer Schülerschaft angepasst werden müssten, die nicht länger in dieser Form über „Ausländer“ als Objekte belehrt werden kann.

3 Biographiewissenschaftliche Migrationsforschung: Wie werden Subjekte zu ‚anderen‘ Subjekten?

Biographien stellen besondere, einmalige narrative Konstruktionen dar; zugleich sind sie Exemplare einer kulturellen Normalität – in dieser Spannung werden sie in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung als Selbst- und Welterzeugungen untersucht. Biographische Kategorien und Schemata sind Produkte moderner gesellschaftlicher und institutioneller Normierungen: Da ‚Biographie‘ eine spezifische und moderne Antwort auf die historisch komplexer werdende Herausforderung der Vergesellschaftung darstellt und unter Bedingungen von Migration Vergesellschaftung zunehmend zu einer Aufgabe wird, die in besonderer Weise mit der riskanten Aufforderung zur Gestaltung der eigenen Geschichte verknüpft ist, war die Biographieforschung vom Beginn ihrer Entstehung mit Beginn des 20. Jahrhunderts auch und insbesondere Migrationsforschung (vgl. Aitzsch 2006).

Auf der Basis von Biographien können Aussagen über die Deutungs-, Interpretations- und Aneignungsprozesse getroffen werden, für die maßgeblich die Frage hilfreich ist, nicht allein *was*, sondern *wie* etwas im Rahmen biographischer Erzählungen dargestellt wird (vgl. Schütze 1987). Hierbei legt ein biographieforscherischer Zugang sein Augenmerk auf die (Art und Weise der) Aktivität der sozialen Akteure. In dieser Perspektive sind die sozialen Akteure nicht nur aktiv an der Herstellung ihrer sozialen Wirklichkeit beteiligt, sie werden vielmehr in ihrer Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Strukturen explizit als handlungsfähige Subjekte verstanden. Wolfgang Fischer-Rosenthal und Gabriele Rosenthal (1997) bestimmen deshalb als Anspruch der sozialwissenschaftlichen Biographieforschung die Rekonstruktion sowohl der „sozialen

Wirklichkeit“ als auch der „Erfahrungs- und Erlebniswelten“ der sozialen Akteure (Fischer-Rosenthal/Rosenthal 1997: 411f., vgl. auch Rosenthal 2008). Bettina Dausien (2006) unterstreicht eher den gesellschaftsanalytischen Anspruch biographischer Forschung, wenn sie konstatiert, in der biographiewissenschaftlichen Konzentration auf das Subjekt und seine biographische Arbeit drücke sich keine gesellschaftstheoretische Ignoranz der Biographieforschung aus, vielmehr ermögliche der biographieforscherische Zugang „die Subjektfrage als Frage gesellschaftlicher Verhältnisse zu stellen“ (Dausien 2006: 27).

Die biographische Perspektive ist in besonderer Weise für die Rekonstruktion von Prozessen der Fremdheitszuschreibung bedeutsam: Gerade weil sozialwissenschaftliche Biographieforschungsansätze die spezifische Sicht der Subjekte zur Geltung zu bringen suchen, sind sie grundsätzlich in der Lage, ‚andere‘ Geschichten in ihrer Normalität zur Anerkennung zu bringen, die die dominanten Diskurse über die ‚Anderen‘ durch abweichende Diskurse der zu Anderen gewordenen und gemachten selbst herausfordern (vgl. Dausien/Mecheril 2006).⁵ Biographische Forschung, die nach Fremdheitszuschreibungen fragt, ist dabei auf die Rekonstruktion der Prozesse und ihrer Voraussetzungen bezogen, die das lebensgeschichtliche Werden als ‚fremde/r Andere/r‘ und dessen Bedeutung aus der Perspektive der ‚Anderen‘ erläutern. Zugleich versteht und untersucht Biographieforschung hierbei ‚die Sicht der Subjekte‘ als gesellschaftlich vermittelten Zusammenhang, in dem ‚Gesellschaft‘ in mehrerer Hinsicht reproduziert, aber auch gestaltet, problematisiert und im Hinblick auf alternative Formen der Lebensführung erkundet wird.

Die biographiewissenschaftliche Untersuchung zu „Differenz-Bildung“ (Rose 2010) widmet sich der Frage von Fremdheitszuschreibungen gegenüber Jugendlichen in Schule und Alltag: Im Zentrum steht dabei die Frage, welche Differenz- und Zugehörigkeitserfahrungen männliche Jugendliche aus Einwandererfamilien machen und welche biographischen Konsequenzen – insbesondere im Hinblick auf die Positionierungen der Befragten – sich aus Zuschreibungen als ‚fremde Andere‘ ihnen gegenüber ergeben. Die rekonstruierten Praxen der Positionierung werden dann in bildungstheoretischer Perspektive daraufhin befragt, ob sie resignifizierend⁶ wirken und Bildungsprozesse anregen. Um beiden Fragen nachgehen zu können, wurden narrative biographische Interviews mit männlichen Jugendlichen aus Einwandererfamili-

5 Im anglophonen Raum werden Erzählungen insbesondere in der oral history in ihrer Funktion als „testimonial“, als Zeugnis, dafür genutzt, „stories of the marginalized“ zugänglich zu machen und die Geschichtsschreibung gewissermaßen durch ‚Geschichten von unten‘ zu differenzieren (vgl. Beverly 2003).

6 Der Begriff der „Resignifizierung“ wird im Anschluss an Judith Butler verwendet (vgl. Rose/Koller i.E.).

lien daraufhin analysiert, inwieweit und wie die Jugendlichen darin als Migrationsandere gezeigt bzw. gebildet werden. So lässt sich im Rahmen dieser Studie ebenfalls die Dynamik von natio-ethno-kulturellen Selbst- und Fremdzuschreibungen in Schule und Alltag rekonstruieren, allerdings werden durch die biographiewissenschaftliche Perspektive die subjektiven Deutungen von Differenzenerfahrungen und der gleichfalls subjektive Umgang mit ihnen stärker hervorgehoben und eher die lebensgeschichtliche Prozesshaftigkeit eines schrittweisen, mehr oder weniger ausgeprägten Vorganges thematisiert, in dem man zum ‚fremden Anderen‘ wird.

Am Beispiel einer Szene aus der Grundschule, die auf eine umfangreiche Fallstudie zurück geht, lässt sich die „Differenz-Bildung“ als für diesen Fall spezifische Dynamik zwischen Fremd- und Selbst-Positionierung exemplarisch zeigen.

„Aber, aber (.) eins/eins kann ich niemals vergessen, weil es war wirklich/wir haben so’n Theaterstück gehabt. [I: mmh] Krippenkind, also Krippenspiel. [I: mmh] 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: leises lachen] Aber vier Hirten, waren vier Ausländer! [I: mmh] Ich fand die Lehrerin total nett, (Frau S.*) hieß sie. [I: mmh] Aber das, das kann ich ihr niemals verzeihen, [I: mmh] das/das geht nicht.“ (Rose 2010: 217).

In der biographischen Erzählsequenz geht es um eine Erinnerung an die Schulzeit und daran, dass zur Weihnachtszeit in der Grundschule ein Krippenspiel zur Aufführung gebracht werden soll. Im Rahmen des Krippenspielarrangements werden spezifische Positionierungen der als „Ausländer“ klassifizierten Kinder in der Klasse vorgenommen: Es scheint ganz selbstverständlich, dass es einige Kinder gibt, die durch ihre Auswahl zu ‚bestimmten‘ Kindern werden, die im Krippenspiel die Rolle der ‚armen Hirten‘ besetzen und sich in einer spezifischen Weise in Szene gesetzt und auf eine Position verwiesen finden. Dass dabei im schulischen Rahmen stereotype Bilder von ‚Anderen‘ bemüht und (re)präsentiert werden, fällt gemäß der Darstellung lediglich einem unzufriedenen Hirten-Darsteller auf. So werden die Kinder im schulischen Spiel in den Rollen von schlichten Hirten gewissermaßen als unterprivilegierte Minderheitenangehörige ausgedeutet, die den Königen und den Engeln kontrastiert sind. Das schulische Krippenspielarrangement kann deshalb analytisch als eine Praxis der Normalisierung von Prozessen des Zu-Anderen-gemacht-Werdens, der Ver-Änderung charakterisiert werden, die diese Schüler – für alle sichtbar – als ‚Andere‘ ausstellt: „Die Repräsentation einzelner markierter Kinder als

‚arme Hirten‘ buchstabiert somit die [Fremd-]Positionierung der betroffenen Kinder als Migrationsandere aus; sie bestätigt sie als ‚Andere‘ innerhalb einer Gesellschaft mehrheitlich Sesshafter und Besitzender, indem sie sie als ‚Andere‘ undifferenziert gleich erscheinen lässt und zudem ihren unterprivilegierten Status [...] normalisiert“ (Rose 2010: 223f.).

Die zugehörige Interviewsequenz verdeutlicht neben den situativen Aspekten der Szene aber auch deren biographische Bedeutsamkeit. Aus der biographischen Erzählerdarstellung, explizit aufgrund der moralischen Aufladung der Szene („das kann ich ihr niemals verzeihen“), lässt sich schließen, dass diese Erfahrung für den Erzählenden eine spezifische Qualität als Diskriminierungserfahrung gewinnt. Die Lehrerin erweist sich als wenig reflektiert im Hinblick auf die Reproduktion von Dominanzverhältnissen in der Migrationsgesellschaft, da sie den als ‚ausländisch‘ identifizierbaren Teil ihrer Schüler/innen in besonders passend erscheinenden Rollen präsentiert und repräsentiert. Für diese „unvergessliche“ Szene wird ihr vom Erzählenden die moralische Verantwortung zugeschrieben. Deutlich wird an den Interpretationen zudem die Subtilität solcher Diskriminierungspraxen, weil sie in ihrer Wirkung vor allem für diejenigen spürbar sind, die diskriminiert werden (vgl. Frankenberg 1996: 55).

Im forschersch-analytischen Blick auf die Darstellung dieser Diskriminierungserfahrung wird trotz aller situativen Ohnmacht des Hirten-Darstellers aber ein Ausdruck von Handlungsfähigkeit sichtbar, insofern diese Diskriminierungserfahrung in der retrospektiven Erzählerdarstellung mit erzählerischen Mitteln skandalisiert wird (vgl. Rose 2010: 219). Als interessant erweist sich dabei, inwiefern diese Diskriminierungserfahrung und der Umgang des Skandalisierens ihren Widerhall auch in einer biographischen Positionierung des erzählten „Ich“ findet: Mit Blick auf die gesamte Erzählerdarstellung lässt sich herausarbeiten, wie die lebensgeschichtlich zunehmend bedeutsame Selbstpositionierung dieses „Ich“ als „Ausländer“ und die damit verbundene Strategie des Herausstreichens der Differenz als ‚Anderer‘ genutzt wird, um – gewissermaßen von der Position eines ‚authentischen‘ Sprechers aus – erfahrene und allgemeine Diskriminierungspraxen gegenüber „Ausländern“ erkennbar und retrospektiv skandalisierbar zu machen.

Die biographische Untersuchung zur Differenz-Bildung in der Schule zeigt dabei wiederum auf, wie einzelne Schüler/innen im Schulsystem –unter Verknüpfung ihrer konkreten Sichtweisen, Gefühle und Lebenslagen – als ‚Andere‘ erzeugt und für alle sichtbar, gleichsam ausgestellt werden. In ihrer bildungspolitischen Dimension legen die Ergebnisse vor allem nahe, Strukturen und Routinen zu ermöglichen, in denen institutionelle schulische Praxen auf ihre impliziten und expliziten Normalitätsvorstellungen hin genauer thematisiert

und überprüft werden. Mit dieser Perspektive verbindet sich die Möglichkeit, machtvolle Effekte pädagogischer Etikettierungen auf die Selbstverständnisse von in pädagogischen Feldern situierten Akteuren, nicht nur zu erkennen, sondern auch abzumildern.

4 Was „die Anderen“ die Migrationsforschung lehren

In bestimmten Spielarten qualitativer Forschung, vor allem solchen, die Impulse aus den Debatten und Erwägungen der Cultural/Postcolonial Studies aufnehmen, findet sich eine kritische Zuspitzung des in den vorherigen Abschnitten angesprochenen reflexiven Selbstverständnisses migrationsbezogener Forschung, die neben der reflexiven Wendung auf den Gegenstand der Forschung auch eine reflexive Wendung auf den Standpunkt der Forscherin oder des Forschers impliziert. Die wissenschaftliche Analyse migrationsgesellschaftlicher Verhältnisse wird dabei als grundsätzlich gefährdet und dafür kritisierbar angesehen, gesellschaftlich gegebene Unterscheidungsschemata zu bekräftigen, in denen machtvoll unterschieden und epistemische Gewalt ausgeübt wird (vgl. Spivak 2008). In Ansätzen, die durch Cultural und Postcolonial Studies inspiriert sind, wird deshalb der sozialen Kontextualisierung von Erkenntnisproduktion eine explizite Aufmerksamkeit zuteil. Sie verweisen darauf, dass Wissenschaft, die über ‚die Anderen‘ (etwa „die Migranten“) Auskunft gibt – selbst wenn sie dies in reflektierter Weise im Hinblick auf deren Herstellungsprozesse tut – immer gefährdet ist, nicht nur vorherrschende Bilder über die Anderen weiter zu tragen und zu verfestigen (z. B. „Sprachdefizite“), sondern mehr noch einen Beitrag zur Weiterschreibung gewöhnlich machtvoller Unterscheidungen (z. B. „Menschen mit Migrationshintergrund“) zu leisten. Im englischsprachigen Raum hat sich der Begriff „Othering“ durchgesetzt als Bezeichnung für Prozesse, in denen von einer als unmarkiert und unproblematisch geltenden Sprecher/innen/position (‚white‘, auch: ‚western-heterosexual-male‘) aus das ‚Andere‘ beschrieben und beurteilt wird (vgl. Lutz 2001: 221). Othering kennzeichnet folglich Mechanismen, durch die, von einer hegemonialen Position aus, die Anderen, in diesem Fall, jene, die als mit Migrationshintergrund gelten, als solche zunächst definiert, dann untersucht und schließlich diagnostiziert werden. Diese Untersuchungen und Diagnosen sind im Rahmen einer Wissensproduktion angesiedelt, die immer gefährdet ist, als Herrschaftswissen über und in Bezug auf die Anderen (politisch) angewandt zu werden – vermittelt nicht zuletzt durch pädagogische Institutionen und Handelnde. Othering kann insofern als explizit kritischer Begriff verstanden werden, „der Praxen bezeichnet, die Andere als positive, also sinnlich erkennbare, als einheitliche und kommunizierbare Phänomene konstituieren und

den oder die Andere(n) als Andere festschreiben und damit, in gewisser Weise, beständig verfehlen“ (Brodén/Mecheril 2007: 13).

Vor dem Hintergrund einer grundsätzlichen Problematisierung von Otheringprozessen ist sozialwissenschaftliches Tun im Allgemeinen und migrationswissenschaftliches Tun im Besonderen auf seine Situiertheit und Perspektivität verwiesen, so dass dieses als Handeln mit (Re-)Präsentationswirkung(en) charakterisiert werden muss. Migrationsforschung wird also unzureichend erfasst, wenn sie als Unternehmung verstanden wird, die über „Wirklichkeit“ objektive Aussagen trifft. Vielmehr – wir modifizieren eine Formulierung von Jürgen Habermas (1988: 32) – sagt Sozialwissenschaft etwas über jemanden zu jemandem, so dass letzterer versteht, was gesagt wird. Aufgrund der Tendenz der Migrationsforschung einer Repräsentation der ‚Anderen‘ als ‚Andere‘ zu arbeiten, soll hier als unhintergebarer Standard von Migrationsforschung bezeichnet werden, solche konkreten Praxen zu pflegen und solche Strukturen zu schaffen, die es ermöglichen, die Voraussetzungen und Konsequenzen des Repräsentierens in der migrationswissenschaftlichen Forschung selbst zu erkennen und kritisch zu modifizieren.

Mit der Kritik an solchen Sozialwissenschaftskonzepten, welche in ihrer Praxis den unsichtbaren und allseitigen, gleichsam göttlichen Blick pflegen, wird die Notwendigkeit der Angabe offenkundig, *von welchem Ort aus gesehen und gesprochen wird*. Sobald die Interpretationsgebundenheit der (eigenen) wissenschaftlichen Tätigkeit stärker in den Blick rückt, lässt sich hervorheben, dass das, was (Migrations-) Wissenschaftler/innen sehen, sagen und schreiben, von dem sozialen, historischen und kulturellen Ort beeinflusst ist, an dem sie sich befinden. In den Sozialwissenschaften kann diese Einsicht keineswegs als neu oder gar originell gelten. Jedoch steht, so schreibt Donna Haraway (1995: 74), „das, was WissenschaftlerInnen zu tun glauben, oder von ihrer Tätigkeit erzählen, mit dem, was sie wirklich tun, nur in einem recht losen Zusammenhang“. Worauf Haraway hinweist, ist die deutliche Kluft zwischen der wissenschaftstheoretischen Rhetorik und dem konkreten wissenschaftlichen Tun. Insbesondere im Rahmen von Migrationsforschung gilt es also, die Machtvermitteltheit der Interpretation erster wie zweiter Ordnung zu beachten.

Wenn wir vor diesem Hintergrund das Verhältnis qualitativer Migrationsforschung und selbstkritischer Reflexion oder selbstreflexiver Kritik als auflösbar bezeichnen, weil der historische Apparat der Migrationsforschung sozusagen wie ein Unbewusstes strukturierende Bilder und Begriffe der ‚Anderen‘ hervorbringt, deren Markierung und Aufhebung gleichsam das Ziel der (Selbst-) Reflexion bilden, dann verstehen wir Kritik hier in erster Linie nicht als eine mechanische Praxis der Erwidern, nicht als argumentative Zurückweisung, sondern eher als eine grundsätzliche Haltung. Wir verstehen

sie als eine gerichtete Form der Reflexion, die es ermöglicht, Momente der Einschränkungen hervortreten zu lassen und sie einer (kritischen) Betrachtung zuzuführen, die sich dafür stark macht, die durch die (vor-) herrschende Perspektive ausgeschlossenen Lesarten ebenfalls zugänglich zu machen. Es geht also darum, sich migrationswissenschaftlich in einer Weise auf die Bilder und Darstellungen des ‚Eigenen‘ und des ‚Anderen‘, auf ‚Identität‘ und ‚Differenz‘ zu beziehen, dass die Einschränkungen, die mit ihnen assoziiert sind, gemindert und modifiziert werden. Die Daueraufgabe einer solchen Kritik der dominanten Repräsentationsverhältnisse umfasst hierbei das Ansinnen, die Repräsentationsfrage (Wer spricht über wen?; vgl. Mecheril 1999) überhaupt als bedeutsame Frage in die (migrations-)wissenschaftliche Praxis einzubringen und die Thematisierung von konkreten Repräsentationsverhältnissen (Wer spricht wann und wo mit welcher Legitimation, wie und mit welchen Wirkungen über wen?) zu ermöglichen. Migrationsforschung, die um die epistemischen Machtverhältnisse weiß, in die sie verstrickt ist und die sie reproduziert, wird sich selbst gegenüber skeptisch bleiben, und darin die prekäre Ausgangsbedingung ihres prekären Sprechens finden.

5 Und pädagogisches Handeln?

Die Frage, wer befugt und zuständig ist, bestimmte Inhalte im Namen bestimmter Gruppen oder für diese Gruppen zu vertreten, verweist mit Bezug auf professionelle Praxiszusammenhänge darauf, dass das pädagogische Handeln in der Migrationsgesellschaft Bestandteil des umkämpften Bereichs der Selbst- und Fremddarstellung ist. Vieles spricht dafür, das Thema der Repräsentation so auf den amtlich deutschsprachigen Diskurs über Migration und Bildung zu beziehen, dass dieser als Krisengestalt in Erscheinung tritt. Es geht darum, deutlich zu machen, wo Darstellungen ‚der Anderen‘, Verlautbarungen über ‚die Fremden‘, Repräsentationen des Nicht-Eigenen als hegemoniale Praxen wirken, weil sie ‚die Anderen‘ zu Objekten degradieren und dazu tendieren, sie in diesem Status zu halten. Subjekte der Rede, der Diskurse zu Migration und „Interkulturalität“ (interkulturelle Kommunikation, interkulturelle Kompetenz, interkulturelles Lernen, etc.) sind in der Regel die Nicht-Anderen und die Nicht-Fremden. Sie sind mit Definitions- und Bildmacht ausgestattet. Es gehört zu pädagogischer Professionalität in der Migrationsgesellschaft, dass die Frage, wer befugt ist, über wen mit welchen Effekten zu sprechen, kritisch und von der Idee der Veränderung der Verhältnisse inspiriert immer wieder gestellt wird; auf der Ebene des medial-politischen und des wissenschaftlichen Diskurses, aber auch ganz konkret mit Bezug auf pädagogische Handlungsbe-

reiche (wer darf in einer Beratungsstelle, einer Schule über wen mit welchen Effekten sprechen?) (genauer Broden/Mecheril 2007).

Die beiden oben angeführten Beispiele qualitativer Migrationsforschung, die wir als reflexive gekennzeichnet haben, zielen darauf, in empirischer Einstellung soziale Herstellungsprozesse zu rekonstruieren, in denen Jugendliche durch pädagogische Blickweisen in einem spezifischen schulischen Setting zu ‚Anderen‘ werden. Sie geben kontextrelative Antworten darauf, in welcher Weise Lehrkräfte in einzelnen Situationen auf Differenzkategorien wie ‚Ausländer‘ ex- oder implizit Bezug nehmen und welche Effekte dieser Rückgriff, diese Betrachtungs- und Anspracheform für die unter dieser Kategorie gefassten, sozusagen dingfest gemachten Jugendlichen hat. Wenn man sich die Frage stellt, welche Bedeutung qualitative Migrationsforschungsansätze für erziehungswissenschaftliches Denken und pädagogisches Handeln besitzt, dann verweisen diese Ansätze die pädagogische Praxis zunächst darauf, dass sie den Blick auf sich selbst pflegt und sich selbst stärker zum Gegenstand der Reflexion und auch der Kritik, machen sollte. Eine der größten Herausforderungen für die von gesamtgesellschaftlich dominanten Normalitätssetzungen geprägte pädagogische Praxis scheint vor allem darin zu liegen, die eigenen Annahmen von der – meist ‚kulturell‘ interpretierten – ‚Anderheit‘ einzelner Schülerinnen und Schüler immer wieder reflexiv einzuholen und zu überprüfen.

Da, wo es der von wem auch immer („Fremden“, „Nicht-Fremden“, Migranten“, „Nicht-Ausländerinnen“ etc.) ausgeführten pädagogischen Arbeit in einer Migrationsgesellschaft gelingt, im (auch eigenen) Handeln eingebrachte und dieses Handeln vorgängig strukturierende Unterscheidungen, die kulturellen Muster, zu erkennen und auf ihre Angemessenheit zu befragen und zu befremden, da gewinnt sie eine komplexe Stärke, die den komplizierten sozialen Verhältnissen, auf die sie bezogen ist, angemessen ist.

Es wäre nicht angemessen davon auszugehen, dass diese vielleicht als „ethnographischer Habitus“ bezeichnbare Einstellung einer (selbst-) reflexiven Pädagogik unter gesellschaftlichen Bedingungen vielfältiger Differenzlinien (vgl. ausführlicher Mecheril 2005), „unwissend“ oder „unvoreingenommen“ wäre und lediglich das auffände, was sich in dem Feld der Beobachtung ereignet. Beobachtungen nehmen immer von einem bestimmten Standpunkt aus in Augenschein. In Beobachtungen und die sich daran anschließenden Beschreibungen fließen immer Wissensbestände und Interessen, Präferenzen und Annahmen ein. Ohne diese wäre das Beobachten auch nicht möglich, weil wir gar nicht wüssten, was wir beobachten wollen/sollen. Somit kann es beim Beobachten sozialer Situationen nicht um eine rigoros verstandene „Vorbehaltlosigkeit“ gehen. Es geht vielmehr darum, das in den Prozess der Beobachtung einfließende Hintergrund- oder Kontextwissen im Prozess der Auffindung und Erfindung von Einsichten fruchtbar

werden zu lassen. Für Bildungs- und Erziehungsprozesse kann dieses Wissen beispielsweise in all dem bestehen, was der Beobachter oder die Beobachterin alltags- und wissenschaftsweltlich über pädagogische Professionalität, über die Lebenslage bestimmter Personengruppen oder über Abläufe in Organisationen weiß. Auch das Wissen darüber kann bedeutsam sein, welche machtvolle Wirkung von pädagogisch relevanten und gebräuchlichen Begriffen, wie „Sprachdefizit“, „Identitätsproblem“, „Kulturkonflikt“ ausgeht und wie pädagogische Unterscheidungen (etwa zwischen „Migrationsbiographien“ und „Nicht-Migrationsbiographien“, „Migranten“ und „Nicht-Migrantinnen“) auf die Selbstverständnisse von in pädagogischen Feldern situierten Akteuren Einfluss nehmen.

Literatur

- Apitzsch, Ursula (2006): Biographieforschung und interkulturelle Pädagogik. In: Krüger/Marotzki (2006): 499-514
- Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.) (1979): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Bd 1: Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie. Reinbek: Rowohlt
- Badawia, Tarek/Hamburger, Franz/Hummerich, Merle (Hrsg.) (2003): Wider die Ethnisierung einer Generation. Beiträge zur qualitativen Migrationsforschung. Frankfurt a. M.: IKO
- Badawia, Tarek/Lukas, Helga/Müller, Heinz (Hrsg.) (2005): Das Soziale gestalten. Über Mögliches und Unmögliches der Sozialpädagogik und Sozialarbeit. Wiesbaden: VS Verlag
- Beverly, John (2003): Testimonio, Subalternity, and Narrativ Authority. In: Denzin/Lincoln (2003): 319-335
- Bilden, Helga/Dausien, Bettina (Hrsg.) (2006): Sozialisation und Geschlecht. Theoretische und methodische Aspekte. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich
- Blumer, Herbert (1973): Der methodologische Standort des Symbolischen Interaktionismus. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (1973): 80-146
- Brodén, Anne/Mecheril, Paul (2007): Migrationsgesellschaftliche Re-Präsentationen. Eine Einführung. In: dies. (2001): 7-28
- Brodén, Anne/Mecheril, Paul (Hrsg.) (2007): Re-Präsentationen. Dynamiken der Migrationsgesellschaft. Düsseldorf: IDA-NRW
- Brodén, Anne/Mecheril, Paul (Hrsg.) (2010): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zur Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: transcript
- Bukow, Wolf-Dieter/Llaryora, Roberto (1988): Mitbürger aus der Fremde. Soziogenese ethnischer Minoritäten. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Bukow, Wolf-Dieter/Ottersbach, Markus (Hrsg.) (1999): Die Fundamentalismusdebatte. Opladen: Leske + Budrich
- Bukow, Wolf-Dieter/Heimel, Isabel (2003): Der Weg zur qualitativen Migrationsforschung. In: Badawia et al. (2003): 13-40
- Bukow, Wolf-Dietrich/Ottersbach, Markus/Tuider, Elisabeth/Yildiz, Erol (Hrsg.) (2006): Biographische Konstruktionen im multikulturellen Bildungsprozess. Wiesbaden: VS Verlag
- Dausien, Bettina (2000): „Biographie“ als rekonstruktiver Zugang zu „Geschlecht“. Perspektiven der Biographieforschung. In: Lemmermöhle et al. (2000): 96-115
- Dausien, Bettina (2006): Geschlechterverhältnisse und ihre Subjekte. In: Bilden/Dausien (2006): 17-44

- Dausien, Bettina/Mecheril, Paul (2006): Normalität und Biographie. Anmerkungen aus migrationswissenschaftlicher Sicht. In Bukow et al. (2006): 155-178
- Denzin, Norman/Lincoln, Yvonna (Hrsg.) (2003): *Strategies of Qualitative Inquiry*. London/New Delhi: Sage
- Diehm, Isabell/Radtke, Frank-Olaf (1999): *Erziehung und Migration. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer
- Fischer-Rosenthal, Wolfram/Rosenthal, Gabriele (1997): Warum Biographieanalyse und wie man sie macht. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 17. Jg., Heft 4. 405-427
- Flick, Uwe (1999): *Qualitative Forschung. Theorien, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Hamburg: Rowohlt
- Frankenberg, Ruth (1996): Weiße Frauen, Feminismus und die Herausforderung des Antirassismus. In: Fuchs (1996): 51-66
- Fuchs, Brigitte (Hrsg.) (1996): *Rassismen und Feminismen. Differenzen, Machtverhältnisse und Solidarität zwischen Frauen*. Wien: Promedia
- Geertz, Clifford (1983): *Dichte Beschreibungen. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Geisen, Thomas (2007): Der Blick der Forschung auf Jugendliche mit Migrationshintergrund. In: Riegel/Geisen (2007): 27-59
- Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf (2002): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag
- Habermas, Jürgen (1988). *Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Haraway, Donna (1995): *Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen*. Frankfurt a. M./New York: Campus
- Helle, Horst Jürgen (1977): *Verstehende Soziologie und symbolische Interaktion*. Stuttgart: Teubner
- Hirschauer, Stefan/Amann, Klaus (1997): *Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Krüger, Hans-Hermann/Marotzki, Winfried (Hrsg.) (2006): *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*, 2. Aufl. Wiesbaden. VS Verlag
- Lemmermöhle, Doris/Fischer, Dietlind/Klika, Dorle/Schlüter, Anne (Hrsg.) (2000): *Lesarten des Geschlechts. Zur De-Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung*. Opladen: Leske + Budrich
- Lutz, Helma (2001): Differenz als Rechenaufgabe: über die Relevanz der Kategorien Race, Class und Gender. In: dies./Wenning (2001): 215-230
- Lutz, Helma/Wenning, Norbert (Hrsg.) (2001): *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske + Budrich
- Mecheril, Paul (1999): Wer spricht und über wen? Überlegungen zu einem (re-)konstruktiven Umgang mit dem Anderen des Anderen in den Sozialwissenschaften. In: Bukow/Ottersbach (1999): 231-266
- Mecheril, Paul (2003): *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit*. Münster: Waxmann
- Mecheril, Paul (2005): Das Besondere ist das Allgemeine. Überlegungen zur Befremdung des ‚Interkulturellen‘. In: Badawia et al.(2005): 311-326
- Mecheril, Paul/Castro-Varela, Maria do Mar/Kalpaka, Annita/Dirim, Inci/Melter, Claus (2010): *Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Ricken, Norbert/Balzer, Nicole (Hrsg.) (i.E.): *Judith Butler. Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: VS Verlag

- Riegel, Christine/Geisen, Thomas (Hrsg.) (2010): *Jugend, Zugehörigkeit und Migration. Subjektpositionierung im Kontext von Jugendkultur, Ethnizitäts- und Geschlechterkonstruktionen*. Wiesbaden: VS Verlag
- Rose, Nadine (2010): *Differenz-Bildung. Zur Inszenierung von Migrationsanderen im schulischen Kontext*. In: Broden/Mecheril (2010): 209-233
- Rose, Nadine/Koller, Hans-Christoph (i.E.): *Interpellation – Diskurs – Performativität. Sprachtheoretische Konzepte im Werk Judith Butlers und ihre bildungstheoretischen Implikationen*. In: Ricken/Balzer (i.E.)
- Rosenthal, Gabriele (2008): *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung*. Weinheim/München: Juventa
- Schütz, Alfred (1971): *Wissenschaftliche Interpretation und Alltagsverständnis menschlichen Handelns*. In: ders. (1971): 3-54
- Schütz, Alfred (Hrsg.) (1971): *Gesammelte Aufsätze I. Das Problem der sozialen Wirklichkeit*. Den Haag: Martinus Nijhoff
- Schütze, Fritz (1987): *Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien*. Hagen: Fernuniversitätsverlag Hagen
- Seukwa, Louis Henri (2006): *Der Habitus der Überlebenskunst. Zum Verhältnis von Kompetenz und Migration im Spiegel von Flüchtlingsbiographien*. Münster: Waxmann
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2008): *Can the subaltern speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation*. Wien: Turia und Kant
- Weber, Martina (2003a): *Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede*. Opladen: Leske + Budrich.
- Weber, Martina (2003b): *Ethnisierungsprozesse im Schulalltag: AkteurInnen zwischen Struktur und Eigensinn*. In: Badawia et al. (2003): 242-253
- Weber, Martina (2010): *Ethnisierung und Männlichkeitsinszenierungen. Symbolische Kämpfe von Jungen mit türkischem Migrationshintergrund*. In: Riegel/Geisen (2010): 309-323
- Wilson, Thomas (1973): *Theorien der Interaktion und Modelle soziologischer Erklärung*. In: *Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (1973): 54-79*