SSOAR

Open Access Repository
www.ssoar.info

Anerkennung, Bildung und Migration: Eine rassismuskritische Diskursanalyse

Freund, Sina Isabel

Veröffentlichungsversion / Published Version
Dissertation / phd thesis

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:
transcript Verlag

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:
Freund, S. I. (2024). *Anerkennung, Bildung und Migration: Eine rassismuskritische Diskursanalyse.* (Kultur und soziale Praxis). Bielefeld: transcript Verlag. https://doi.org/10.14361/9783839472910

Nutzungsbedingungen:
Dieser Text wird unter einer CC BY Lizenz (Namensnennung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de

Terms of use:
This document is made available under a CC BY Licence (Attribution). For more Information see:
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0

gesis
Leibniz-Institut
für Sozialwissenschaften

Mitglied der
Leibniz-Gemeinschaft

Diese Version ist zitierbar unter / This version is citable under:
https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-98745-6

Sina Isabel Freund

ANERKENNUNG, BILDUNG UND MIGRATION

Eine rassismuskritische Diskursanalyse

[transcript] Kultur und soziale Praxis

Sina Isabel Freund
Anerkennung, Bildung und Migration

Kultur und soziale Praxis

Die freie Verfügbarkeit der E-Book-Ausgabe dieser Publikation wurde ermöglicht durch das **Bundesministerium für Bildung und Forschung**, den **Fachinformationsdienst Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung** und ein **Netzwerk wissenschaftlicher Einrichtungen und Bibliotheken** zur Förderung von Open Access in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften.

Bibliothek der Pädagogischen Hochschule *Freiburg*
Bibliothek der Pädagogischen Hochschule *Heidelberg*
Bibliothek der Pädagogischen Hochschule *Zürich*
Bibliotheks- und Informationssystem der Carl von Ossietzky Universität *Oldenburg*
DIPF I Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation *Frankfurt a.M.*
Fernuniversität *Hagen* / Universitätsbibliothek
Freie Universität *Berlin* / Universitätsbibliothek
Gottfried Wilhelm Leibniz Bibliothek – Niedersächsische Landesbibliothek *Hannover*
Hochschulbibliothek der Pädagogischen Hochschule *Karlsruhe*
Hochschulbibliothek Hochschule für Technik, Wirtschaft und Kultur *Leipzig*
Hochschulbibliothek Hochschule *Mittweida*
Hochschulbibliothek *Zittau/Görlitz*
Humboldt-Universität zu *Berlin* / Universitätsbibliothek
Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (HfH) *Zürich*
IU Internationale Hochschule GmbH *Erfurt*
Justus-Liebig-Universität *Gießen* / Universitätsbibliothek
Landesbibliothek *Oldenburg*
Leuphana Universität *Lüneburg*
Pädagogische Hochschule *Thurgau* / Campus-Bibliothek
RPTU *Kaiserslautern-Landau* / Universitätsbibliothek
Sächsische Landesbibliothek - Staats- und Universitätsbibliothek *Dresden* (SLUB)
Technische Informationsbibliothek (TIB) *Hannover*
Technische Universität *Berlin* / Universitätsbibliothek
Technische Universität *Chemnitz* / Universitätsbibliothek
Technische Universität *Braunschweig*
Universität der Bundeswehr *München*
Universität *Mannheim* / Universitätsbibliothek
Universitäts- und Landesbibliothek *Darmstadt*
Universitäts- und Landesbibliothek *Münster*
Universitäts- und Stadtbibliothek Köln – im Auftrag der Universität zu *Köln*
Universitätsbibliothek *Augsburg*
Universitätsbibliothek *Bayreuth*
Universitätsbibliothek *Bochum*
Universitätsbibliothek der LMU *München*
Universitätsbibliothek *Dortmund*
Universitätsbibliothek *Duisburg-Essen*
Universitätsbibliothek *Eichstätt-Ingolstadt*
Universitätsbibliothek *Erlangen-Nürnberg*
Universitätsbibliothek *Graz*
Universitätsbibliothek *Greifswald*
Universitätsbibliothek *Hildesheim*
Universitätsbibliothek Johann Christian Senckenberg / *Frankfurt a.M.*
Universitätsbibliothek *Kassel*
Universitätsbibliothek *Leipzig*
Universitätsbibliothek *Marburg*
Universitätsbibliothek *Passau*
Universitätsbibliothek *Potsdam*
Universitätsbibliothek *Regensburg*
Universitätsbibliothek *Rostock*
Universitätsbibliothek *Vechta*
Universitätsbibliothek *Würzburg*
Universitätsbibliothek *Wuppertal*

Sina Isabel Freund

Anerkennung, Bildung und Migration

Eine rassismuskritische Diskursanalyse

[transcript]

Dissertation, Universität Hildesheim, 2024

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

Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution 4.0 Lizenz (BY). Diese Lizenz erlaubt unter Voraussetzung der Namensnennung des Urhebers die Bearbeitung, Vervielfältigung und Verbreitung des Materials in jedem Format oder Medium für beliebige Zwecke, auch kommerziell.
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/
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.

Erschienen 2024 im transcript Verlag, Bielefeld
© Sina Isabel Freund

Umschlaggestaltung: Maria Arndt, Bielefeld
Druck: Elanders Waiblingen GmbH, Waiblingen
https://doi.org/10.14361/9783839472910
Print-ISBN: 978-3-8376-7291-6
PDF-ISBN: 978-3-8394-7291-0
Buchreihen-ISSN: 2703-0024
Buchreihen-eISSN: 2703-0032

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

Inhalt

Eine Einleitung
Bildung, Anerkennung und Migration 9

Teil I: Theoretische Überlegungen

1 Forschungsstand 17

2 Zu den Grundbegriffen der Arbeit 23

3 Theoretischer Abriss
Bildung und Epistemische Gewalt 43

4 Theoretische Auseinandersetzung mit und Systematisierung von Anerkennung 63

Teil II: Diskursanalyse

1 Methodisches Vorgehen
Diskursanalytische Werkzeuge 113

2 Die Regeln und Muster des Diskurses
Strukturanalyse 123

3 »Integration durch Bildung« und »der Schlüssel zur Integration«
Wie Bildung und Integration sprachlich verbunden werden 147

4 *Ungebildet* – Abwertungen, Vergleiche und (Un-)Sichtbarkeiten 159

5 Die Narration der Passiven und Profitierenden und Gefüge der Dankbarkeit 171

6 Bildung und Bildungsintegration in Ordnungen der finanziellen Nützlichkeit 191

7 Positiv dargestellte Einzelfälle
Von Vorzeigemigrant*innen und Musterbeispielen 233

8 Es gibt Gründe: Bildungs- und Anerkennungsbedingungen 247

Anerkennungsformen und –prozesse
Fazit und Ausblick 285

Danksagung 291

Literaturverzeichnis 293

Vorwort

Es handelt sich bei dieser Monographie um eine Dissertation der Universität Hildesheim. Die ersten Schritte wagte mein Promotionsvorhaben Ende 2017, mit einem Stipendium des ZBI (Zentrum für Bildungsintegration: Diversity und Demokratie in Migrationsgesellschaften) der Universität Hildesheim unter der Leitung von Prof. Dr. Viola B. Georgi. Ein zentraler Bestandteil des Stipendiums war die Teilnahme am Promotionskolleg Bildungsintegration, welches von Nurten Karakaş koordiniert wurde. Begegnungen hinterlassen Spuren. Eine wichtige Spur, die Nurten Karakaş in meiner Arbeit hinterlassen hat, ist die kritische Auseinandersetzung mit dem Begriff »Migrationshintergrund«.

Betreuend, Rat gebend, zuhörend, ermutigend und anregend haben mich Prof. Dr. Mai-Anh Boger, Prof. Dr. Britta Hoffarth und Prof. Dr. Viola B. Georgi auf dem Weg begleitet.

Das »Trilemma der Inklusion« nach Prof. Dr. Mai-Anh Boger bot den Wirrungen von Gedanken und analysierten Materialien eine wegweisende Karte. Gemeinsam mit Gesprächen und Verständnis begründeten diese inhaltlichen Verknüpfungen eine akademische Verwandtschaft.

Der kollegiale, fachliche und freund*innenschaftliche Austausch mit Dr. Z. Ece Kaya, Dhana Indlekofer, Tooba Akram und weiteren Personen, hat mich in meiner Arbeit immer wieder aufs Neue bestärkt. Vielen lieben Dank dafür.

Monographien legen oft Linearität nahe und bieten dennoch auch Möglichkeiten in Eigenregie eine Auswahl und Reihenfolge zu lesender Abschnitte, Seiten und Kapitel festzulegen. Die Kapitel dieses Werkes bauen tendenziell aufeinander auf, aber einzelne Kapitel lassen sich separat erschließen. Wer sich z. B. insbesondere für Anerkennungstheorie(n) interessiert, kann das Kapitel »Theoretische Auseinandersetzung mit und Systematisierung von Anerkennung« auch losgelöst von der übrigen Publikation lesen.

Sina Isabel Freund
Hildesheim, Sommer 2024

Eine Einleitung

Bildung, Anerkennung und Migration

> »Education provides a way of getting the would-be subject to face the right way such that they can receive the right impressions. Education involves being directed not only by being turned around but by being turned ›the right way‹ round. To turn minds around is an educational imperative only given the presumption that the would-be subject is improperly aligned.« (Ahmed 2010, S. 54)

> »The age of transnational migration is characterized by mobility – a mobility that is sometimes voluntary but often more or less imposed upon people. This mobility of people also involves a mobility of knowledge. However, the mobility of knowledge is not unproblematic. If knowledge is understood as being situated in its context, mobility results in a huge challenge concerning the recognition of knowledge, or recognition of prior learning.« (Andersson und Fejes 2010, S. 202)

Anerkennung, Bildung und Migration – es sind drei Wörter, die im alltäglichen Sprachgebrauch weit verbreitet sind. Ihre Bedeutung und ihre Beziehung zueinander erscheinen eventuell selbstverständlich und doch ergibt sich ein komplexes, vielschichtiges Bild unter ihrer Oberfläche. Sie sind in wissenschaftliche Diskurse ebenso eingebettet wie in allgemein zugänglichen Aussagensystemen.

(Flucht-)Migration wurde 2015 diskursiv zu einem Wendepunkt. Die Präsentation eines hilfsbereiten Wir unter dem Begriff der *Willkommenskultur* und die gleich-

zeitige Kennzeichnung von migrantisierten Personen als *anders* (re-)produzierten Vorstellungen von Zugehörigkeit (Lemme 2020, S. 12).

In der medialen Betrachtung in den Jahren danach standen Problematisierungen neben Rechtfertigungen und damit einhergehend Appelle verschiedenen Inhalts nebeneinander. Nach der anfänglich vorrangigen Fokussierung auf (die Bewertung von) nationalstaatlichen Grenzen und Grenzöffnungen, die Ankunft der Menschen, Ängste, Abwehr, Menschenrechte und Hilfe ging es in dominierenden deutschsprachigen Medien zunehmend um Integrationsmaßnahmen, Bildungsstand und (Weiter-)Bildungsmöglichkeiten mitsamt den arbeitsmarktpolitischen Aspekten. Die Bildung der Ankommenden war Gegenstand vielfältiger Artikel, zum einen mit konkreten Statistiken, zum anderen mit der Präsentation von Individuen und zudem in Form von pauschalisierenden Bildern.

In postkolonialen Kontexten – postkolonial als über den Kolonialismus hinausgehend und global in Verflechtungen wirkend – wirkt Rassismus als langfristig etabliertes System. Während viele direkte Ausformungen nach und nach beseitigt werden, wirkt Rassismus dennoch weiterhin und zunehmend subtil. Diskurse sind von mitunter unbewussten, impliziten Rassismen geprägt. Verschiedene Normsetzungen wirken als unsichtbar gesetzte Selbstverständlichkeiten, wer wie kategorisiert wird und wer ohne Bedarf der Kategorisierung als Individuum und zugehörig auftreten kann. Auch die Begriffe Integration und Migration und wer mit ihnen wie in Verbindung gebracht wird, sind von verandernden Machtstrukturen beeinflusst. Um aus rassismuskritischer Forschungsperspektive Bildungsanerkennung zu untersuchen, gilt es, diese Wörter und ihre Umgebungen aufzusuchen, ohne sie als Analysekategorien zu übernehmen (siehe auch Dahinden 2016, S. 2212–2213).

Bildung und Anerkennung sind zwei weitreichende Begriffe mit vielfältigen Bedeutungen und mächtigen Positionen in deutschsprachigen Diskursen zu Migration und Integration. Was als Bildung und wer als gebildet anerkannt wird, ist in Begründung sowie Auswirkung an gesellschaftliche Positionen, Normen und Wert(igkeit)en geknüpft. Dies geschieht sowohl in formalen Anerkennungsprozessen von Aufenthaltserlaubnissen und Bildungsabschlüssen als auch in alltäglichen sprachlichen Anrufungen, im privaten Austausch und in Massenmedien.

Die formale Anerkennung von Bildungsqualifikationen ist nicht Gegenstand dieser Arbeit, sehr wohl aber medial transportierte gesellschaftliche Anerkennungsprozesse. Es erfolgt eine diskursanalytische Untersuchung von FOCUS ONLINE und SPIEGEL ONLINE Artikeln hinsichtlich der Frage, wie Anerkennungsprozesse in bildungsbezogenen Aussagensystemen im Kontext der Themen Migration und Integration funktionieren. Das bedeutet, zu analysieren, wer auf welche Weise durch wen in welchen Kontexten als gebildet und was dabei als Bildung anerkannt wird. Zudem werden die Möglichkeitsbedingungen der Aussagen, soweit dies möglich ist, ergründet. Da es sich um eine Diskursanalyse ohne gleichzeitige Dispositivanalyse handelt, sind die Erkenntnisse auf das beschränkt, was sich direkt

aus den Aussagen und ihrem Verhältnis zueinander lesen lässt. Es wird untersucht, welche Aussagenmuster im Diskurs aktiv sind und wie diese funktionieren und miteinander interagieren. Hierfür findet die Methode der Diskursanalyse nach Michel Foucault Anwendung. Im Sinne Foucaults werden seine Theorien zur Methode als »Werkzeugkiste« (Gehring 2012, S. 32; Keller 2005, S. 127) aufgefasst und mit weiteren Werkzeugen aus Weiterentwicklungen wie der Kritischen Diskursanalyse und der Wissenssoziologischen Diskursanalyse angereichert. Bei der Auswahl der einzelnen methodischen Schritte orientiert sich diese Arbeit an den Bedarfen des Gegenstands und der Fragestellung.

Der deutschsprachige Diskurs zu Migration/Integration und Bildung – d.h. Aussagensysteme, in denen Bildungsanerkennung im Kontext von Migration und/oder Integration stattfindet, stattfinden könnte oder ausgehandelt wird – ist der Gegenstand dieser diskursanalytischen Arbeit. Es werden Medien untersucht, die primär von dominanzgesellschaftlichen Mustern geprägt sind. Das bedeutet unter anderem, dass in ihnen weißsein, Deutsch sprechen/schreiben und verschiedene andere soziale Positionen, die auf die Konstruktion einer *deutschen Herkunft* verweisen, unsichtbar normalisiert sind. Zugehörigkeit zur unsichtbaren Norm bedeutet, nicht als *anders* benannt zu werden und von einer unmarkierten Position zu sprechen. Währenddessen werden Menschen, denen zugeschrieben wird, nicht dieser Norm anzugehören, in diesen Diskursen als *anders* markiert, indem Verbindungen zu Migration benannt bzw. hergestellt werden. Dieser Prozess wird im Folgenden als Migrantisierung verstanden. Es geht dementsprechend nicht so sehr darum, ob Menschen tatsächlich Migrations- und Fluchterfahrung haben, sondern ob Menschen diskursiv mit Migration und Flucht in Verbindung gebracht, also migrantisiert werden. Somit rückt der White Gaze als *Andersheit* markierend und (re-)produzierend in den Blick. Dieser kann auch von nicht-weißen Subjekten reproduziert werden, als strategischer Prozess ebenso wie als Auswirkung internalisierter Unterdrückung.

Das Forschungsinteresse richtet sich auf bildungsbezogene Anerkennungsprozesse in den beschriebenen Settings der Migrantisierung. Der zentrale Dreiklang ist somit der von Anerkennung, Bildung und Migrantisierung. Damit geht es übergeordnet um folgende Forschungsfragen:

a) Wer wird wann wie von wem als gebildet anerkannt und was wird dabei als Bildung anerkannt?
b) Wie funktionieren bildungsbezogene Anerkennungsprozesse in Aussagensystemen zu Migration und Integration?

Diskurse sind aufgrund ihrer Komplexität und ihres Umfanges nicht vollständig in ihrer Gesamtheit zu erforschen. Um allerdings besonders präsente und weit verbreitete Aussagen in ihren jeweiligen Zusammenhängen untersuchen zu können,

bezieht sich diese Diskursanalyse auf zwei weit verbreitete Onlinenachrichtendienste. Es wurden 241 SPIEGEL ONLINE Artikel und 559 FOCUS ONLINE Artikel aus dem Zeitraum 2015 bis 2018 untersucht. Der Zeitraum wurde aufgrund der diskursiven Zuspitzung im Jahr 2015 und der darauffolgenden Berichterstattung gewählt. Sie beinhaltet unter anderem die Thematisierung und Dramatisierung der Ankunft geflüchteter Menschen, verschiedene migrantisierende Zuschreibungspraktiken, die Aushandlung von Gegeneinander und Miteinander sowie vor allem die Diskussionen zu Bildungsstand, wirtschaftlichen Fachkräftebedarfen, Bildungs- und Integrationsmaßnahmen und die Bewertung von Menschen und Situationen als Bildungs- und Integrations(miss)erfolge. Auch in anderen Zeiträumen waren diese Themen im Diskurs präsent. Allerdings findet sich in der Zeit von 2015 bis 2018 eine besondere Dichte und Intensität, die diesen Zeitraum für die Untersuchung nahelegt.

Es handelt sich um eine interdisziplinäre Arbeit, die formell in der Erziehungswissenschaft angesiedelt ist.

Aufbau der Arbeit

Das folgende Kapitel erläutert den Forschungsstand. Das darauffolgende besteht aus einer theoretischen Erschließung der Themen Bildung und Anerkennung sowie der Rassismus- und machtkritischen Perspektive. Es erläutert das theoretische Gerüst, auf dem diese Arbeit aufbaut. Dies ist für eine diskursanalytische Arbeit nicht selbstverständlich, da es sich auch bei Theorien um Diskurse handelt. Allerdings ist kein Forschen außerhalb von Sprache und Welt möglich. Es gibt keinen Standpunkt, von dem aus ein Diskurs von außen betrachtet werden könnte. Forschende bewegen sich immer selbst in Diskursen (Jäger 2011, S. 93) und nehmen verschiedene Sprechenden- und Subjektpositionen ein. Aber die Forschungsperspektive, die Position innerhalb theoretischer Diskurse, kann transparent gemacht werden. Es wird hier deutlich, welches Wissen als gegeben angenommen wird und warum. Das im Theorieteil herausgearbeitete Wissen bleibt in dieser Arbeit als solches produktiv bestehen und wird in ein Verhältnis zu dem in den untersuchten Diskursen produzierten Wissen gesetzt. Somit handelt es sich um einen kritisch-konstruktivistischen Ansatz, dessen Konstruktivismus jedoch Grenzen hat. Würde eine Dekonstruktion ohne Akzeptanz von Bestehendem immer weiter gehen, würde nichts bleiben und somit jegliches Forschungsinteresse zerfallen oder mit auseinandergenommen werden, aber zumindest keinen Punkt mehr haben, auf den es sich beziehen könnte. Die konsequente Praktik des Hinterfragens von Bedeutung im Angesicht ihrer Verschiebungen in der von Jacques Derrida beschriebenen Différance macht Wissenschaft unmöglich und ist an sich als absolute Praxis zudem unmöglich durchzuführen. In der Loslösung von Zeichen und Bedeutung als

fixierte, zeitlich stabile Einheiten und der Akzeptanz des Momenthaften (Derrida 1988, S. 34), in der rhizomatischen Multiplizität (Deleuze und Guattari 1988, S. 21) der Bedeutungszuweisung liegt das Potenzial des kritischen Hinterfragens und der Variationen (Butler 2007, S. 198), die Widerstand und Wandel ermöglichen. Gleichzeitig birgt diese eine Unmöglichkeit für eine Wissenschaft, die weiterhin anstrebt, Wissen zu schaffen. Die konsequente Anwendung lässt nichts bestehen. Um Bedeutung zu behalten und gleichzeitig kritisch dekonstruktiv vorzugehen, braucht es einen Maßstab, was dekonstruiert und was produktiv-positiv bestehen gelassen wird. Hierfür dient in dieser Arbeit »Differenzgerechtigkeit« (Boger 2019c, S. 413). Differenzgerechtigkeit beschreibt den Weg der Inklusion als Antidiskriminierung, wie im theoretischen Teil näher erläutert wird. Das, was kontextgebunden, situativ zur Differenzgerechtigkeit beitragen kann, wird weitergetragen und weitergedacht. Dies gilt sowohl für dominierende Entwicklungen, für unterdrückende, gewaltvolle, als auch widerständige, dekonstruierende, empowernde Vorgänge. Nur, dass diese Vorgänge nicht linear gedacht werden müssen, sondern in der Form eines dreidimensionalen Netzes mit hegemonialen Knoten gesehen werden können: Es gibt immer Anknüpfungspunkte. Diese Anknüpfungspunkte aufzuzeigen, wird Aufgabe des Theorie- und Methodenkapitels sein. Zunächst wird im Theorieteil ein Überblick über Migration, Integration und Rassismus gegeben, um den Grundstein der Analyse migrationsbezogener Zuschreibungen als rassistische Veranderungen zu legen. Vor allem aber bietet das Theoriekapitel die Möglichkeit der theoretischen Erschließung von Anerkennung, welche anschließend in Bezug zu den im untersuchten Diskurs gefundenen Verwendungen, Konnotationen, Bedeutungen und Funktionsweisen von Anerkennung gesetzt werden kann . Es handelt sich demnach nicht nur um eine Betrachtung bereits bestehender theoretischer Ansätze, sondern um ein Weiterdenken dieser.

Im Anschluss an den theoretischen Teil folgt das Methodenkapitel. Hierfür gibt es zunächst einen Überblick über die Methode der Diskursanalyse als solche, von Definitionen und theoretischen Grundlagen nach Foucault zur Erläuterung der konkreten Vorgehensweise in dieser Arbeit. Im Anschluss erfolgt die Auseinandersetzung mit Differenzgerechtigkeit als übergeordnetes Prinzip dieser Diskursanalyse und in diesem Zuge auch mit dem Trilemma der Inklusion nach Mai-Anh Boger.

Als erster Schritt der Diskursanalyse wird die Strukturanalyse die Regeln des Diskurses nachzeichnen. Es geht um die Regeln, die das Erscheinen von Aussagen eingrenzen und ermöglichen, um Prozeduren der Ausschließung, um die Positionen von denen aus (wie) gesprochen werden kann und die (bildungsbezogenen) Subjektpositionen, die der Diskurs hervorbringt. Auch die Strategien, Legitimationsformen und dahinterliegende Interessen werden hier berücksichtigt.

Es folgen Einzelkapitel zu bestimmten Aspekten des Diskurses, die sich in der Strukturanalyse herauskristallisiert haben. Den Anfang bildet eine Auseinandersetzung mit der sprachlichen Verbindung von Integration und Bildung. Darauf folgen

Diskussionen von Narrationen, die im Diskurs eine zentrale Rolle spielen. »*Ungebildet* – Abwertungen, Vergleiche und (Un-)Sichtbarkeiten« zeigen, wie Markierungen als *ungebildet* funktionieren. »Gefüge der Dankbarkeit, oder: Die Narration der Passiven und Profitierenden« beschäftigt sich mit der Darstellung dominanzgesellschaftlicher Akteur*innen als gebend und bildend sowie migrantisierter Personen als passiv und empfangend und den daraus potenziell (meist indirekt) resultierenden Dankbarkeitserwartungen. Das Kapitel »Bildung und Bildungsintegration in Ordnungen der finanziellen Nützlichkeit« ist ein Kapitel, welches untersucht, wie die Anerkennung von Bildung anhand von Maßstäben der finanziellen Nützlichkeit funktioniert und in einen finanzsprachlichen Rahmen von Investitionen oder Kosten eingebettet ist. In diesem Zusammenhang erfolgt ein Rückgriff auf utilitaristische Theorien und ein Exkurs zeigt alternative Möglichkeiten auf, um Utilitarismus als Maßstab für Bildungsanerkennung im Rahmen von Differenzgerechtigkeit zu denken.

Darauf folgt »Positiv dargestellte Einzelfälle«. Hier werden individualisierte Hervorhebungen von Personen als *erfolgreich* diskutiert und in einen Zusammenhang mit strukturellen Dimensionen gebracht.

»Es gibt Gründe: Bildungs- und Anerkennungsbedingungen« verweist auf Konstellationen im Diskurs, in denen Gründe für die dargestellten Bildungsstände und Bildungsanerkennungen sichtbar werden, was die Thematisierung dahinterliegender Ungleichgewichte ermöglicht.

Aus der Strukturanalyse und diesen vertiefenden Kapiteln resultiert das abschließende Kapitel »Anerkennungsformen und -prozesse« als Fazit und Ausblick.

Teil I: Theoretische Überlegungen

1 Forschungsstand

Da diese Arbeit theoretisch und empirisch arbeitet, sind sowohl empirische Untersuchungen – insbesondere, aber nicht ausschließlich einschlägige Diskursanalysen – als auch aktuelle theoretische Arbeiten relevant. Allerdings gibt der weitere Verlauf des theoretischen Teils, der auf der bisherigen Forschung aufbaut, um dann eigene Schlüsse zu ermöglichen, bereits einen Überblick über die entsprechenden Veröffentlichungen. Dort wird deutlich, welche Definitionen und Vorstellungen derzeit verhandelt werden und wie diese hier genutzt werden können. Daher wird hier ein Schwerpunkt auf den empirischen Forschungsstand gelegt.

Wichtig für diese Arbeit ist vor allem Forschung, die aus rassismuskritischer Perspektive auf Migrations- und Integrationsdiskurse im Kontext von Bildung und Bildungsanerkennung und angrenzende Bereiche schaut.

Generell zeigt sich in Deutschland ein verspäteter Start von rassismuskritischer Forschung in der breiten Wissenschaft. Einzelne Wissenschaftler*innen haben bereits seit langem rassismuskritisch gearbeitet, aber im Gesamtbild zeigt sich eine Verzögerung deutschsprachiger Forschung gegenüber beispielsweise englischsprachigen Bearbeitungen. In den letzten Jahrzehnten sind machtkritische Perspektiven stärker geworden und in den letzten Jahren hat sich der Gebrauch des Rassismusbegriffs in Deutschland in verschiedene Disziplinen merklich gesteigert. Hinter der wissenschaftlichen Betrachtung von Migration und Integration insgesamt, unabhängig von einer rassismuskritischen Perspektive, steht dagegen eine lange Forschungstradition, die in der Vergangenheit allerdings häufig Veranderungen/Othering (siehe Theoriekapitel) reproduziert hat. Im Bildungsbereich haben unter anderem Paul Mecheril, Astrid Messerschmidt und Birgit Rommelspacher, teils in Theorie und teils in Empirie, wichtige Grundlagen geschaffen, um rassismuskritische Erziehungswissenschaft zu betreiben. Wissenschaftler*innen wie Karim Fereidooni und Viola Georgi haben sich mit Diversität und Rassismus im Kontext Schule auseinandergesetzt. Gegenwärtig sind es zum Beispiel Werke von Aladin El-Mafaalani, Aylin Karabulut, Susan Arndt und Veronika Kourabas, die rassismuskritische Ansätze in Bezug auf die Verhältnisse in Deutschland weiterführend verfolgt haben. Zentral für Arbeiten im Bereich Bildung und Migration bleiben die Arbeiten von María do Mar Castro Varela, insbesondere auch wenn

es um die Einbindung postkolonialer Theorien geht. Im Folgenden werden einige Veröffentlichungen und ihre Relevanz für das Thema einzeln vorgestellt.

Eine scheinbar besondere Nähe zum Thema dieser Arbeit nimmt ein Werk von Ilka Sommer ein. Denn in ihrer Dissertation »Die Gewalt des kollektiven Besserwissens« (2015) geht es um die Anerkennung von Bildung im Kontext von Migration und Integration. Allerdings wird dort nicht die gesellschaftliche Anerkennung insgesamt, sondern im Speziellen die formelle Anerkennung von Qualifikationen betrachtet. In Form der Analyse von Gruppengesprächen und mithilfe der Theorien von Pierre Bourdieu untersucht Sommer die Anerkennung von ausländischen Bildungsabschlüssen in deutschen Behörden (ebd.). Von Interesse für diese Arbeit ist weniger die Analyse als solche, sondern eine selbstreflexive Betrachtung Sommers: Sie artikuliert ihre Verstrickung mit dem Thema, schreibt über die Anerkennung von Bildung und erhält dadurch Bildungsanerkennung in Form eines Doktortitels. Dabei ist sie innerhalb des deutschen Bildungssystems privilegiert, während Menschen mit ausländischen Bildungsabschlüssen verschiedene Hürden zu überwinden haben. Somit schreibt sie aus privilegierter Position, versucht sich dessen aber bewusst zu sein (Sommer 2015, S. 15). Gleichzeitig erkennt sie den Wert ihrer eigenen Qualifikationen für ihre Forschungsarbeit an, womit sie zusammen mit einer selbstkritisch-reflexiven Haltung die Bearbeitung ihres Themas innerhalb der Verstrickung begründet legitimiert (ebd., S. 16). Dies ist für diese Arbeit relevant, da es sich auch hierbei um eine Dissertation handelt und (hier ein kurzer Wechsel in die erste Person Singular) ich, als verfassende Person, als bildungsprivilegierte Person weitere Bildungsanerkennung durch diese Arbeit erhalte. Es ist eine automatische Verstrickung mit dem Thema vorhanden.

In vielen Arbeiten geht es inhaltlich um Bildung und Bildungsungleichheiten, aber nicht um die Ebene des Diskurses und die Frage nach der Anerkennung von Bildung. Wenn es jedoch um die Anerkennung von Bildung im Kontext von Migration geht, wird eine andere Theorieperspektive vertreten, als es hier der Fall ist.

Niels Uhlendorf fokussiert in seiner 2018 erschienenen Monographie das Wechselverhältnis von diskursiven Mustern der Bildungsanerkennung, biographischen Gegebenheiten und Optimierungsdruck von Immigrant*innen aus dem Iran. In einer Kombination aus Diskursanalyse und biographischen Interviews bearbeitet er die Fragestellung,

> »[…] in welcher Weise Migration, spätmoderne Anforderungen einer optimierten Lebensführung und Erfahrungen von Anerkennung bzw. Missachtung im Verhältnis zueinanderstehen und sich gegenseitig beeinflussen.« (Uhlendorf 2018, S. 3)

Interviewt wurden Personen, die zum Zeitpunkt des Interviews zwischen 25 und 40 Jahre alt waren, von Uhlendorf als bildungserfolgreich kategorisiert wurden und selbst immigriert sind (ebd.). Damit geht es nicht generell um Menschen, die mit

Migration in Verbindung gebracht werden, sondern um Personen mit eigener Migrationserfahrung. Anerkennungstheoretisch werden dabei sowohl Bezüge zu Axel Honneths *Kampf um Anerkennung* als auch zu den Überlegungen Judith Butlers hergestellt (ebd., S. 407). Mithilfe der theoretischen Überlegungen und der Diskursanalyse konnten Widersprüche in den untersuchten Aussagesystemen ausgemacht werden:

1. »Widerspruch der Produktivität« (Uhlendorf 2018, S. 409): Während Leistung als Ausweg aus eingeschränkten Positionen verhandelt wird (Integrationsversprechen), ist besonders stark ausgeprägte Produktivität in Kombination mit Migrationsmarkern mit Vorstellungen der Bedrohlichkeit verknüpft (ebd.).
2. »Widerspruch der Sichtbarkeit« (ebd.): Es wirkt ein Individualisierungs- oder Verbesonderungsdruck. Neoliberaler Kapitalismus verlangt individuelles Hervorstechen. Gleichzeitig besteht Integrationsdruck darin, sich möglichst an die dominierende Norm anzupassen: Man solle »unsichtbar […] werden und das Individuelle durch Anpassung an eine Norm« (ebd.) in den Hintergrund treten lassen (ebd.).
3. »Widerspruch der Diskriminierung« (ebd.): Über Rassismus zu sprechen, ist an die Einnahme einer Opferposition gebunden. Es besteht ein Druck, diese Opferposition zu vermeiden, um als »erfolgreiches und mächtiges Subjekt« (ebd.) in Erscheinung treten zu können. Diesem Druck steht das Sprechen über die eigenen Diskriminierungserfahrungen entgegen, wobei dieses Sprechen als notwendig artikuliert wird (ebd.).
4. »Widerspruch der permanenten Bewährung« (ebd.): Dem Integrationsversprechen durch Leistung steht die dauerhafte Erprobung gegenüber. Die Veranderung/Migrantisierung bleibt unabhängig von der Anpassung an die geltenden Normen bestehen, sodass der Optimierungsprozess niemals mit dem Erreichen eines festen Ziels abgeschlossen werden kann (ebd.).

Nicht jede der Formen von Leistung, die im Zuge von Uhlendorfs Untersuchung als etwas untersucht wurden, auf das Optimierungsdruck wirkt, sind für diese Arbeit von Interesse. Aber die bildungsbezogenen Leistungen, deren Anerkennung/Verkennung in widersprüchlichen Mustern einer stetigen Optimierungslogik, sehr wohl.

Hinsichtlich der Wirkung von Optimierungsdruck kommt Uhlendorf zu folgendem Schluss:

> »Wie gezeigt wurde, sind Optimierungsimperative dabei nicht einfach beschränkend und disziplinierend. Vielmehr motivieren sie zum Wettbewerb mit anderen Menschen und propagieren Konkurrenz als allgemeines, gesellschaftsstruk-

> turierendes Prinzip. Dadurch können Ungleichheitsverhältnisse zugleich (re)produziert als auch legitimiert werden.« (ebd., S. 411)

Dabei spiele Anerkennung die Rolle der Motivation. Die Aussicht, möglicherweise Anerkennung zu erhalten, führe dazu, dass dem Optimierungsdruck nachgegeben werde (ebd., S. 412). Erfüllte Anerkennungsbegehren könnten dagegen den Ausstieg aus der Optimierungsspirale ermöglichen (ebd.).

Uhlendorf ist nicht allein in seiner Feststellung von Ambivalenzen. Elif Alp-Marent, Manuel Dieterich und Boris Nieswand kommen zumindest in Hinblick auf den Integrationsdruck zu einem ähnlichen Schluss. In ihrem Aufsatz »Wohl denen, die sich integrieren! Integrationismus als moralische Ordnung« von 2020 verwenden sie einen moralsoziologischen Ansatz, um sich mit Integration als moralischem Paradigma unter dem Begriff *Integrationismus* auseinanderzusetzen (Alp-Marent et al. 2020, S. 116). Dabei berufen sie sich auf theoretische Überlegungen Axel Honneths zu Hierarchien in Anerkennungsdynamiken (ebd., S. 117). Empirisch stützt sich der Artikel auf Fallbeispiele aus Interviewstudien. Es geht darum, wie Integration als moralische Regierungsnorm wirkt (in der Bildungsintegration als erstrebenswertes Element inbegriffen ist). Dieses Paradigma, in dem Bewertungsmuster und Anerkennungsrollen nach Integration als Maßstab ausgerichtet sind, nennen sie Integrationismus. Sie stellen einen Widerspruch fest, der dem der permanenten Bewährung von Uhlendorf nahekommt:

> »Wir haben argumentiert, dass im Hinblick auf die Praxis des Bewertens und Kritisierens von migrationsbezogenen Prozessen der Integrationismus als eine moralische Rechtfertigungsordnung verstanden werden kann. Dabei zeigt er sich als ambivalent. Einerseits stellt er Teilhabemöglichkeiten aufgrund von erbrachten Bildungs- und Anpassungsleistungen in Aussicht und offeriert eine institutionelle Infrastruktur, die diese ermöglichen soll, gleichzeitig bindet er Mitgliedschaft an Vorstellungen von Gesellschaft als einer kulturellen Wertegemeinschaft, von denen nie endende Zweifel am Mitgliedschaftsstatus von Migrantinnen und Migranten und deren Nachkommen abgeleitet werden können.« (ebd., S. 128)

Ähnlich differenziert analysiert Veronika Kourabas die sogenannte »Gastarbeit« in Deutschland aus rassismuskritischer Perspektive in *Die Anderen ge-brauchen: Eine rassismustheoretische Analyse von ›Gastarbeit‹ im migrationsgesellschaftlichen Deutschland* (2021). Auch hier zeigt sich, dass gesellschaftliche Prozesse nicht unbedingt eindeutig und gradlinig, sondern komplex, vielschichtig und teils widersprüchlich sind. So finde in Bezug auf *Gastarbeit* nicht entweder Ausgrenzung oder Integration statt, sondern ein Miteinander und Ineinandergreifen von Einbezug von und Abgrenzung zu den veranderten Personen (Kourabas 2021, S. 295). Öffnungsprozesse sprechen demnach nicht zwangsläufig für eine Veränderung der Machtverhältnisse, sondern

können auch mit fortlaufenden Rassifizierungen einhergehen (ebd.). Diese Ergebnisse beziehen sich zwar nicht zentral auf Bildung, sind aber dennoch in ihrer Veranschaulichung ambivalenter Verhältnisse von Teilhabe und Diskriminierung relevant.

Ähnlich verhält es sich mit Schlüssen, die Mecheril und Matthias Rangger in *Handeln in Organisationen der Migrationsgesellschaft: Differenz- und machttheoretische Reflexionen einer praxisorientierten Fortbildungsreihe* (2022a) ziehen. Der Titel zeigt zwar keinen direkten Bezug zu Anerkennung, aber die ethnographische Untersuchung einer Fortbildungsreihe enthält anerkennungsbezogene Erkenntnisse, die für diese Arbeit anschlussfähig sind. So artikulieren Mecheril und Rangger die Notwendigkeit von Anerkennung ebenso wie ihr Risiko:

> »Die Praxis der Anerkennung ist unter Bedingungen von Differenz einerseits notwendig, auf der anderen Seite ist sie immer gefährdet, die den Differenzverhältnissen zugrundeliegenden symbolischen Ordnungen aufzurufen und zu bestätigen.« (Mecheril und Rangger 2022c, S. 154)

Sie konstatieren, dass Anerkennung in der Migrationsgesellschaft sowohl bestehende Machtverhältnisse stützen als auch zu ihrer Veränderung beitragen kann und somit in einem Spannungsfeld angesiedelt ist (ebd., S. 164).

Eine Analyse, die den visuellen Aspekten von (Flucht-)Migrationsdiskursen gewidmet ist, bietet Sebastian Lemme mit *Visualität und Zugehörigkeit: Deutsche Selbst- und Fremdbilder in der Berichterstattung über Migration, Flucht und Integration* (2020). Lemme beschäftigt sich mit Selbst- und Fremdkonstruktionen in visuellen Darstellungen in thematisch relevanten politischen Debatten zwischen 2006 und 2015. Dementsprechend knüpft der Untersuchungszeitraum dieser Arbeit an den von Lemme an.

In Bezug auf Bildung hält Lemme fest, dass in Lernsituationen, z.B. in Schule und Ausbildung, Geflüchtete als Schwarze Menschen bzw. People of Colour dargestellt werden, während die Lehrenden weiß repräsentiert sind (Lemme 2020, S. 180). Damit geht auch eine aktiv-passiv-Einteilung einher:

> »So werden die weißen Ausbilder und Lehrer*innen immer in einer sprechenden bzw. erklärenden oder prüfenden Rolle gezeigt. Die abgebildeten Geflüchteten nehmen demgegenüber immer die Rolle des zuhörenden und lernenden Schülers oder Auszubildenden ein. Die aktivere und machtvollere Position liegt hier eindeutig auf Seiten der Lehrerinnen und Ausbilder, da von ihnen die sprechende und erklärende Handlung ausgeht, während die Geflüchteten die Hinweise und Anweisungen entgegennehmen.« (ebd., S. 180–181)

Die deutsche Sprache nimmt als Bildungsziel eine zentrale Rolle ein und »Bildung und Sprache werden dabei als Schlüssel für eine erfolgreiche Integration in den Arbeitsmarkt verstanden« (ebd., S. 181). Im Zusammenspiel der Texte mit visuellen Gesichtspunkten ergibt sich zudem die Darstellung von muslimisch markierten Personen als *besonders bildungsfern* (ebd., S. 239). Eine weitere Erkenntnis von Lemme ist, dass geflüchtete Menschen in Industrie und Handwerk als Lernende sichtbar werden, aber nicht in anderen Sektoren (ebd., S. 241).

Somit gibt es bereits einige Arbeiten, die sich differenziert, macht- und rassismuskritisch mit Anerkennung und Bildung im Kontext von Migration und Integration auseinandersetzen. Gleichzeitig stellt die konkrete Betrachtung der gesellschaftlichen Anerkennung von Bildung in Diskursen zu Migration und Integration eine Leerstelle dar. Zudem erweitern sich die theoretischen Verständnisse von Anerkennung fortlaufend, weshalb sich auch immer neue Ansätze bieten, um Bildungsanerkennung zu betrachten. Es gilt nun, an die bisherigen Ergebnisse der Forschung anzuknüpfen, bestehende Theorien miteinander in Verbindung zu bringen und im Anschluss an die bereits vorhandene Empirie den hier im Fokus stehenden Diskurs zu untersuchen.

2 Zu den Grundbegriffen der Arbeit

»The Master's tools will never dismantle the master's house.« (Lorde 2018)

Wörter sind unter anderem auch Werkzeuge, die genutzt werden können, wobei sie nicht nur im Dienste derer stehen, die sie verwenden. Hinter ihnen stehen Diskurse, ein Sinn, der immer schon da ist und dennoch auch für Veränderungen offen ist. Machtkritische Untersuchungen brauchen einen entsprechenden Zugang zu Sprache. Manchmal braucht es neue Wörter, um neue Wege gehen zu können. Manchmal braucht es eine Umdeutung von bestehenden Wörtern als widerständigen Aneignungsprozess. Aus vielen Wörtern setzen sich Konzepte/Modelle zusammen, die ebenfalls Positionen im Machtgefüge einnehmen. Sie stehen in einer Tradition, die sie mit Bedeutungen auflädt und ihre Richtung beeinflusst. Die Wahl der Wörter, Zugänge und Konzepte ist auch eine Wahl der Ausrichtung. Dieser Abschnitt bietet einen Überblick über die Bedeutungsmuster und Ausrichtungen, welche für diese Arbeit relevant sind.

Differenzgerechtigkeit

Eine Wissenschaft mit ethischem Anspruch bedarf einer normativ kritischen Theoriebildung mit einem Anspruch machtkritisch das zu hinterfragen, was gemeinhin als gegeben angenommen wird. Gesellschaftswissenschaftliche Forschung muss auf das Wohl der Gesellschaft ausgerichtet sein und damit auch gegen Rassismus, Ableismus, Sexismus und Klassismus. Für die Ausrichtung der eigenen Forschung anhand dieses Gedankens kann eine Leitlinie hilfreich sein. Diese Leitlinie zeigt auf, was angestrebt ist und was abgelehnt wird. Sie ist ein transparenter, normativer Rahmen. Hier soll »Differenzgerechtigkeit« (Boger 2019c, S. 413) als Leitlinie fungieren. Differenzgerechtigkeit steht als Synonym für einen weiten Inklusionsbegriff, der sich aktuellen Differenzstrukturen mitsamt ihrer Machtungleichverteilung bewusst zeigt und davon ausgehend Gerechtigkeit anstrebt:

> »›Inklusion‹ als Differenzgerechtigkeit ist ein Vereinigungszeichen sexismus-, rassismus-, ableismus-, klassismus- und anderer diskriminierungs-/macht-/herrschaftskritischer Zugänge.« (ebd.)

Differenzgerechtigkeit spielt nicht auf eine natürlich immer schon vorhandene Differenz an. Im Gegenteil greift der Begriff auch die soziale Konstruktion, die Herstellung von Differenz, auf. *Andersheit* ist nicht einfach gegeben, sondern entsteht und wird reproduziert. Dies geschieht nicht im luftleeren Raum, sondern innerhalb von Gesellschaftsstrukturen, in denen Macht ungleich verteilt ist. Es handelt sich um die Herstellung von Cis-Männlichkeit, Heterosexualität und Monogamie als privilegierte Norm und allen anderen Geschlechtern und Lebens-, Liebens- und Sexualitätsformen als Abweichung. Ebenso wie Nicht-Behindert- und Gesundsein, welche als Normalität dastehen, während Behinderung und chronische Krankheit als abweichende Sonderfälle positioniert sind. In Bezug auf Rassismus funktioniert *weißsein* als Norm, in die im deutschsprachig dominierten Raum, deutsche Sprache, eine Gruppierung von Nachnamen und weitere Markierungen inbegriffen sein können. *weißsein* ist dabei eine sozio-politische Position angesichts historischer und gesellschaftlicher Gegebenheiten, weshalb sie hier kursiv und klein geschrieben wird (Autor*innenKollektiv Rassismuskritischer Leitfaden 2015, S. 5). Bei Klassismus funktioniert Privilegierung und Benachteiligung über ein komplexes Geflecht von Markierungen zu denen finanzielle Aspekte, Habitus, Kleidung und vieles mehr gehören können:

> »Klassismus beschreibt die Diskriminierung aufgrund von Klassenherkunft oder Klassenzugehörigkeit. Klassismus richtet sich gegen Menschen aus der Armuts- oder Arbeiter*innenklasse, zum Beispiel gegen einkommensarme, erwerbslose und wohnungslose Menschen oder Arbeiter*innenkinder. Arme Menschen, so das Vorurteil, seien faul, kriminell, dumm und an ihrer Armut selbst schuld. Klassismus dient der Abwertung, Ausgrenzung und Ausbeutung von Menschen.« (Seeck 2020, S. 17)

Gleichzeitig ist Klassismus aber auch ein Rahmen. Die verschiedenen Differenzkategorien beeinflussen einander, aber Kapitalismus ist das System, in dem sie sich ausgebildet haben und fortbestehen.

Diese Strukturen können übersehen werden, wenn Vorfälle mit systemischer Komponente individualisiert werden. Sie können reproduziert werden, wann immer Differenzen betont, neu hergestellt, wiederholt werden. Dies kann z.B. in Ausgrenzung, Bedrohungszuschreibungen und Exotisierungen geschehen. Menschen können darüber zu *Anderen* und zu Normalen sowie zu Individuen werden.

Das Trilemma der Inklusion

Das Trilemma der Inklusion dient dazu, den Umgang mit und die Herstellung von Differenz und damit einhergehende Diskriminierungen im Sample zu analysieren. Das Bestreben hin zu Differenzgerechtigkeit lässt sich als Bewegung weg von Diskriminierung und struktureller Gewalt lesen. Allerdings lässt sich der Weg in Richtung Differenzgerechtigkeit nicht auf eine bestimmte Handlungsform festlegen. Es ist auf der einen Seite eine Frage der Begehren der jeweils betroffenen Personen, Kollektive, Instanzen und auf der anderen Seite die Frage danach, was in einer bestimmten Situation und Konstellation am besten geeignet ist, um gewaltvolle Hierarchien und Hegemonien abzubauen bzw. Machtverhältnisse auszugleichen.

Hierfür bietet das Trilemma der Inklusion übergeordnet drei Möglichkeiten: Normalisierung, Dekonstruktion und Empowerment (Boger 2017). Diese drei Möglichkeiten lassen sich aber nicht komplett miteinander vereinigen, weshalb es sich um ein Trilemma handelt. Immer zwei der drei Aspekte können interagieren, was in der Konsequenz ihrer Wirkung aber das jeweils Dritte ausschließt (ebd.). Normalisierung und Dekonstruktion (ND) machen Verschiedenheit zur Norm, denn das *Andere/Veranderte* wird dekonstruiert (ebd.). Es gibt dann keine Gegenüberstellung von Normal vs. *Anders* mehr, sondern alle sind verschieden und alle sind normal. Dies geht mit Individualisierung einher, da nun nicht mehr in Kategorien (diese wurden dekonstruiert), sondern in individuell verschiedenen Markierungen gedacht wird. ND ermöglicht es, verandernde Zuschreibungen aufzulösen, anstatt diese zu reproduzieren. Gleichzeitig ist aber kein Empowerment veranderter Gruppen möglich, da diese als solche dekonstruiert werden (ebd.): Eine BIPOC- oder FLINTA*- Empowermentgruppe, die gemeinsame Forderung behinderter Menschen, nicht ohne sie über sie zu sprechen oder die Benennung klassistischer Privilegien und Benachteiligungen anhand bestimmter Positionen ist nicht möglich, da die spezifische *Andersheit* (die im Erleben von Rassismus, Ableismus, Klassismus oder Sexismus bestehen kann) dekonstruiert wurde. Es kann kein Ausschluss von der Norm(alität) angeklagt werden, wenn alle als (gleichermaßen) verschieden und alle als gleichermaßen normal gelten. Hinsichtlich der Anerkennung von Bildung lässt sich als Beispiel für ND die Anerkennung von Bildung nach individueller Leistung, ohne dass migrationsbezogene Verbindungslinien ins Bild kommen, nennen. Dies ermöglicht es den betrachteten Personen als Individuen, anstatt in Stereotypen gesehen zu werden. Gleichzeitig verhindert es aber das Benennen von Bildungsungerechtigkeiten durch Migrantisierungen und Rassismus und die empowernde Aufwertung von bisherigen gruppenbezogenen Abwertungen.

Dekonstruktion und Empowerment (DE) bestehen in der Dekonstruktion der Norm als erstrebenswert und der empowernden Aufwertung bisher abgewerteter Zugehörigkeiten (ebd.). Anstatt die Zugehörigkeit zu dem, was als normal ange-

sehen wird, anzustreben, wird sich der eigenen Gruppe zugewandt und diese gestärkt. Dies schließt konsequenterweise Normalisierung aus. Hier lassen sich größtenteils die Negritudé Bewegung und Pride-Paraden[1] ebenso verorten wie die oben genannten BIPOC- und FLINTA*-Empowermentgruppen. Das Empowerment kann dabei in der Anerkennung der positiven Besonderheit und Wertschätzung der (eigenen) Gruppe und ihrer Mitglieder gleichermaßen bestehen wie in der Anerkennung von besonderem Leid und Ungerechtigkeit, das der Gruppe widerfährt. Im Zuge der Anerkennung von Bildung ist ein Beispiel für DE die Aufwertung von (eigenen) Sprachen, die bisher migrantisiert und abgewertet werden.

Empowerment und Normalisierung (EN) besteht in der Bewegung einer veranderten Gruppe hin zur Norm(alität). Bestehende Ungerechtigkeiten werden benannt und überwunden, indem Zugehörigkeit zur dominierenden, normalisierten Gruppe möglich wird. Hierbei ist beispielsweise die Möglichkeit des Besuchs einer Regelschule für behinderte Kinder, die in der Vergangenheit sogenannte »Sonderschulen« und »Förderschulen« besuchen mussten und von der Regelschule ausgeschlossen waren, zu nennen. Ein weiteres Beispiel ist die Öffnung der Ehe als zuvor noch exklusive Hetero-Ehe und die noch anstehende Angleichung zu den in der Ehe geborenen Kindern. Auch Black Lives Matter als Forderung, dass die bisherige Missachtung des Schutzes Schwarzer Leben enden müsse und Schwarze Leben in ihrem schützenswerten Selbstwert ebenso respektiert werden wie es bei *weißen* Leben bereits der Fall ist, lässt sich für Empowerment und Normalisierung anführen. Dabei kann jedoch die Norm nicht als erstrebenswert angezweifelt und hinterfragt, also dekonstruiert werden, da die Forderung sonst ihre Kraft verlöre. Die Institution Ehe als anzustrebende Norm kann nicht aufgelöst werden, wenn Zugang zu dieser angestrebt wird. Für Bildung, Anerkennung und Migration kann EN beispielsweise bedeuten, dass:

- bisher durch Migrantisierungen und Rassismus entstandene Benachteiligungen ausgeglichen werden, um die Bildungschancen an die Norm anzugleichen;
- migrations- und rassismus-bezogene Benachteiligungen als solche anerkannt und in die Beurteilung des Bildungsstandes einbezogen werden;
- bisher marginalisiertes Wissen wie z.B. zum Kolonialismus und zu Kolonialrassismus als Bildung anerkannt und in den normalisierten Bildungskanon aufgenommen wird.

1 Das Trilemma ist an sich auf Aussagen und nicht auf Personen bezogen, da Personen die Position im Trilemma wechseln können. Dies gilt auch für Gruppierungen. Die Aspekte der Negritudé Bewegung und Pride-Paraden, die auf Aufwertung in Form von Stolz und Stärkung des Selbstbewusstseins ausgerichtet sind, fallen darunter. Aber es kann natürlich auch im Rahmen von Pride-Veranstaltungen Forderungen auf der EN-Linie geben, z.B. für eine Änderung von Gesetzen, die bisher noch heteronormativ ausgerichtet sind.

Mithilfe des Trilemmas der Inklusion kann untersucht werden, wo im Diskurs zu Migration und Integration welche Strategien verwendet werden, um Bildungsanerkennung differenzgerecht zu gestalten. Zudem kann abgewogen werden, welche Implikationen performative Aussagen, die entweder anstreben empowernd, normalisierend oder dekonstruierend zu sein oder zumindest so erscheinen wollen, haben können. Andersherum ermöglichen die Überlegungen gegenläufig zum Trilemma zu schauen, welche Prozesse der Veranderung, ausgrenzenden Normierung und Normalisierung sowie strukturnegierenden Individualisierung Differenzgerechtigkeit entgegenstehen. Somit kann die Analyse der gesellschaftlichen Anerkennung von Bildung im Kontext von Migration und Integration in einer dreigliedrigen Struktur systematisiert werden.

Rassismus

> »Zusammenfassend können wir Rassismus […] definieren als ein System von Diskursen und Praxen, die historisch entwickelte und aktuelle Machtverhältnisse legitimieren und reproduzieren.« (Rommelspacher 2011, S. 29)

> »›Rassismus‹ ist eine Bezeichnung für bestimmte Diskriminierungs- und Distinktionspraxen auf der Ebene von *Wir*-Zuschreibungen. Rassistische Diskurse konstruieren nicht nur die Objekte, sondern auch die Subjekte des Rassismus.« (Mecheril und Scherschel 2011, S. 47)

Diese Arbeit setzt einen Schwerpunkt auf rassismuskritische Herangehensweisen angesichts des Forschungsgegenstandes. Andere Differenzdimensionen spielen allerdings im Zuge von Verschränkungen eine Rolle, wie im Methodenkapitel unter den Begriffen Intersektionalität und Assemblage verdeutlicht wird. Rassismus wird dabei als System definiert (Rommelspacher 2011, S. 29), welches über Kategorisierungen und Kontrastierungen Wertigkeiten, Vorstellungen, Zusammenhänge, Privilegien und Benachteiligungen schafft. Ein System ist dabei als eine Menge von Elementen zu verstehen, die miteinander in Wechselwirkung stehen (Strunk und Schiepek 2006, S. 5). Es ist demnach nicht etwas, das durch die Intention einer Einzelperson geleitet wird, sondern viele Intentionen bringen Handlungen hervor, die immer schon in einem mit Bedeutung aufgeladenen Raum wirken und durch diesen ermöglicht werden. Diese wirken dann wiederum zusammen mit anderen Handlungen und beeinflussen einander und die sie hervorbringenden Subjekte ebenso wie die Objekte derselben. Rassismus wirkt nicht nur in Randgruppen, sondern ist ein gesamtgesellschaftliches Problem (Scherschel 2011, S. 136; Rommelspacher 2011, S. 29–32).

Wie Birgit Rommelspacher in Anschluss an Stuart Hall formuliert, funktioniert Rassismus als

> »*Legitimationslegende* […] die die Tatsache der Ungleichbehandlung von Menschen ›rational‹ zu erklären versucht, obwohl die Gesellschaft von der prinzipiellen Gleichheit aller Menschen ausgeht.« (ebd., S. 26)

Wie Edward Said in Folge vorangegangener philosophischer Überlegungen in *Orientalismus* in Bezug auf die Konstruktion von Orient und Okzident deutlich gemacht hat, baut das Selbst auf Abgrenzungsprozesse auf. Erst die Abgrenzung vom Orient, als das, was es nicht ist, macht den Okzident zu dem, als was er erscheint (Said 2017, S. 10). Die Analysekonzeption des Othering, die aus Saids Überlegungen in den Postkolonialen Theorien entstanden ist, richtet sich auf solche konstituierenden Abgrenzungsprozesse. Menschen werden als *Andere* hergestellt, abgewertet und stereotypisiert, um damit zugleich ein Selbst zu etablieren. So werden unter anderem »in der Rassekonstruktion den jeweils unterdrückten Gruppen Defizite zugeschrieben und diese dann in der Körperlichkeit verankert.« (Rommelspacher 2011, S. 27–28) Durch die Abwertung des *Anderen* wird das Selbst aufgewertet. Über die Auslagerung von Eigenschaften (z.B. Bedrohung) kann das Selbst davon frei erscheinen. Rassismus basiert grundlegend auf Otheringprozessen. Im Folgenden wird synonym für den Begriff Othering die deutsche Version des Begriffs, Veranderung verwendet. Die so hergestellten Unterscheidungen werden biologisiert und naturalisiert (Rommelspacher 2011, S. 29) bzw. in neueren Ausformungen tendenziell eher essentialistisch kulturalisiert (Mecheril und Scherschel 2011, S. 49). So ist der »neue postkoloniale Rassismus […] ein *Rassismus ohne Rassen*« (Mecheril und Scherschel 2011, S. 49).

Im Kontext von Migration und Integration in Deutschland ist es die Praxis, von einem nicht weiter benannten/markierten/kategorisierten Selbst ausgehend zu denken, das auf ein migrantisiertes *Anderes* schaut (bzw. dieses in diesem Blick (re-)produziert). Nicht alle Menschen, die von einem Ort zu einem anderen wandern/umziehen, bekommen immer das Label Migrant*in und manche Familien behalten diese Zuschreibung über Generationen. Migrantisierungen und Rassifizierungen greifen ineinander. Normalisierung – häufig unsichtbar, da sie gerade in der Abwesenheit von Markierungen besteht – geht mit Selbstverständlichkeiten einher. Es sind Privilegien, die nicht zwangsläufig etwas darüber aussagen, ob eine Person es im Leben leicht hat. Es kann auch mit Privilegien Leid erlebt werden. Aber Privilegien wirken wie Joker im Spiel Leben, welche die Voraussetzungen für manche Menschen vereinfachen:

> »Privilegien können auch mit Jokern in Kartenspielen verglichen werden. Wir bekommen alle die gleichen Karten, und manche von uns bekommen von vorneherein eine unbegrenzte Anzahl von Jokern, einfach so. Die Spieler*innen müs-

> sen trotzdem Strategiekompetenz, Talent, Intelligenz, Fleiß und Motivation beweisen, um im Spiel voranzukommen. Die Joker alleine können den Gewinn nicht gewährleisten, sie helfen aber unheimlich.« (Roig 2021, S. 88)

Andersherum geht die Positionierung als *Anders* mit Benachteiligungen einher, die wie Hürden sind, welche einem in den Weg gelegt werden. Das bedeutet nicht, dass alle Wege, die man gehen möchte, zwangsläufig unmöglich zu gehen sind. Der Weg ist allerdings schwerer zu bewältigen und kostet mehr Kraft. In Anlehnung an Sara Ahmeds *Whats the Use*: Es ist nicht nur die Frage, ob man den gut genutzten Pfad oder den überwucherten nimmt, die Zugänglichkeit des Pfads ist auch abhängig davon, wer sich auf den Weg begibt (Ahmed 2019, 41–42, 59). Wie Nirmal Puwar deutlich macht, ist zudem das Ankommen, die schlussendliche Berechtigung in einem Raum zu sein, nicht immer so wie vorgestellt. In ihrer Theorie *Space Invaders* zeigt sie, wie weiblich gelesene Personen und rassifizierte Personen zwar mittlerweile in vielen beruflichen und politischen Positionen sein können, aber dennoch den Raum nicht gleichermaßen selbstverständlich einnehmen und gestalten können wie unmarkierte, zur Individualität privilegierte Kolleg*innen (Puwar 2004, S. 1). Nun wurde *Space Invaders* zwar bereits 2004 und in Bezug auf Großbritannien veröffentlicht. Aber obwohl sich seitdem vieles verändert hat, lässt sich der Effekt heute immer noch beobachten. Hürden und Joker bleiben auch bei der Erweiterung von Zugängen bestehen. So beschreibt Rommelspacher beispielsweise in Bezug auf Bildungsungerechtigkeit in Deutschland:

> »die Tatsache, dass in dem deutschen Schulsystem Lehrformen und Bildungsinhalte ganz auf die Kinder der Mehrheitsgesellschaft zugeschnitten sind. Das Resultat ist, dass die Migrantenkinder in Deutschland erheblich benachteiligt werden und ihnen so der Zugang zu dieser Gesellschaft von vorneherein sehr schwer gemacht wird.« (Rommelspacher 2011, S. 31)

Ungerechtigkeiten generell, und in diesem Beispiel im Bildungssystem, werden bereits durch die Einteilung in Normal und *Anders* hervorgerufen. Die automatische Orientierung des Lernens und der Inhalte an der Dominanzgesellschaft bringt Benachteiligungen für diejenigen mit sich, die von dieser in irgendeiner Weise abgetrennt sind.

Während *weißsein* die meist unmarkierte, privilegierte Position beschreibt, stehen Begriffe wie Schwarz, Schwarze Menschen und People of Colour (PoC) für marginalisierte Positionen (Autor*innenKollektiv Rassismuskritischer Leitfaden 2015, S. 5–6). Schwarz wird dabei groß geschrieben, um die widerständige Umdeutung sichtbar zu machen (ebd.), anstatt Farbsymboliken und phänotypische Raster zu reproduzieren.

Rassismus findet nur in eine Richtung statt – von Positionen mit hoher Machtkonzentration zu Positionen geringer Machtkonzentration[2]. People of Colour steht für Menschen, die Rassismus erleben, Menschen mit Rassismuserfahrungen (ebd.). Es kann keinen Rassismus gegen die privilegierte Norm geben, da Rassismus entlang der Machtstrukturen von oben nach unten verläuft und auf vier Ebenen angesiedelt ist (Roig 2021, S. 78–79).

Die erste Ebene ist der individuelle Rassismus, welcher von herabwürdigenden Blicken über Beleidigungen hin zu der Verweigerung von Hilfe, Körperverletzungen und Mord führen kann. In Bezug auf Bildung kann es sich um die Zuschreibung handeln, ungebildet zu sein. **Die zweite Ebene ist die des institutionellen Rassismus** welche die Handlungen von Institutionen mitsamt ihren Vertretenden einbezieht. Hier kann es um Zulassungen zu Studiengängen, Benotungsverfahren, Entscheidungen und Vorgänge in Behörden gehen. Alle Ebenen sind miteinander verflochten, was sich besonders gut an **der dritten, strukturellen Ebene** zeigt. Die strukturelle Ebene besteht in Normen und Gesetzen, welche sowohl individuelles Handeln leiten können als auch die Entscheidungen von Menschen in institutionellen Machtpositionen. Letztendlich ist **die vierte Ebene, welche oft vergessen wird, die historische**. Sie »bezeichnet die Hinterlassenschaft vergangener Systeme und Ereignisse und deren Nachwirkung auf heutige gesellschaftliche Ungleichheiten und Diskriminierung.« (ebd., S. 79) Relevant für diese Arbeit sind hierfür insbesondere Verbindungslinien zu Bildungs- und Intelligenzvorstellungen in kolonialen Kontexten, im Nationalsozialismus und in der jüngeren Migrationsgeschichte.

Handlungen stehen somit nicht für sich allein, sondern sind eingebettet in diese vier Ebenen. Eine individuelle Handlung steht vor dem Hintergrund historischer Gegebenheiten, aktueller Gesetze, Normen und Werte und wenn eine Person aus einer institutionellen Machtposition eine Handlung vollzieht, geht damit die Ausführungsgewalt des Amtes einher. Für das Erleben von verschiedenen Formen von Gewalt macht es einen Unterschied, wenn bestimmte Handlungen in einer historischen Tradition stehen und in ständiger Wiederholung erlebt werden oder ob es sich um einen einmaligen Vorgang handelt. Der Begriff Mikroaggressionen beschreibt (scheinbar) verhältnismäßig kleine Erlebnisse, die jedoch verletzend sind und insbesondere durch ihre Häufung und Akkumulation eine immer stärkere Wirkung erzielen (Yearwood 2013, S. 99). Dies lässt sich in den soeben beschriebenen vier Ebenen zusammendenken: Eine individuelle Abwertung kann für eine Person, die damit noch nie in Berührung gekommen ist, zwar schmerzhaft sein. Aber es ist nicht das Gleiche, wie wenn diese einzelne Abwertung vor der Historie gruppenbezogener Abwertungen mit Vertreibung, Versklavung und Völkermord steht, innerhalb von

2 Macht wird hierbei als Verhältnis sämtlicher Kräfte gesehen – also welche Kräfte, materiell, epistemisch usw. vorhanden sind und in welcher Beziehung sie zueinander stehen. Hier hätte auch von Kräftekonzentration die Rede sein können (siehe Erläuterung im Methodenkapitel).

benachteiligenden Strukturen stattfindet, eine Benachteiligung in und gegenüber machtvollen Institutionen bedeutet und sich fortlaufend wiederholt.

Rassismus findet nicht unbedingt bewusst statt (Rommelspacher 2011, S. 31–32). Rassismus wird als »Wissen« gelernt und das sowohl auf kognitiver als auch auf emotionaler Ebene. Betroffene Personen können (unbewusst, aufgrund des sie umgebenen Systems) Rassismus verinnerlichen und in diesem Zuge zur eigenen Abwertung und Unterdrückung der eigenen Gruppe und anderer unterdrückter Gruppen beitragen (David und Derthick 2013, S. 8–10). Theorien zu internalisiertem Rassismus und allgemein zu internalisierter Unterdrückung basieren auf Überlegungen aus den (Post-)Kolonialen Theorien:

> »Postcolonial scholars (e.g., Fanon, 1965; Freire, 1970; Memmi, 1965) argue that internalized oppression, or specifically, internalized colonialism, is the major psychological effect of colonialism. Fanon argued that the sustained denigration and injustice that the colonized are subjected to often lead to self-doubt, identity confusion, and feelings of inferiority among the colonized. Memmi added that the colonized may eventually believe the inferiority of one's indigenous identity. Freire further contended that because of the inferiority attached to their indigenous identities, the colonized might develop a desire to rid oneself of such identities and to emulate the colonizer because their ways are seen as superior. Further, the colonized may eventually feel a sense of gratitude and indebtedness toward the colonizer for civilizing and enlightening the colonized (Rimonte, 1997).« (David and Derthick 2013, S. 8)

Fortlaufende Zuschreibungen von außen beeinflussen hierbei das eigene Selbstbild und Selbstbewusstsein (ebd., S. 18). Unter dem Begriff der Selbsterfüllenden Prophezeiung wird das Phänomen gefasst, dass Zuschreibungen sich selbst bewahrheiten können, wenn Menschen nach dem handeln, was ihnen zugeschrieben wird (ebd., S. 9). Betroffene können anfangen, das zu glauben, was die Zuschreibung transportiert, oder aufhören, sich gegen die Zuschreibung zu wehren. Der Erkenntnis, dass verschiedene Handlungen auf die gleiche Zuschreibung treffen, kann Resignation folgen. Das Verständnis der Selbsterfüllenden Prophezeiung ermöglicht verschiedene Interpretationsmöglichkeiten, wenn es um die Bewertung des Bildungsstandes migrantisierter Personen in den untersuchten Diskursen geht. Jedoch kann auch eine gegensätzliche Bewegung stattfinden. Zuschreibungen kann auch mit Überkompensation begegnet werden (hooks 1994, S. 110; Terkessidis 2004, S. 208). Hierbei wird entweder die Eigenschaft, in der Abwertung erfahren wird, besonders stark entgegen der Zuschreibung ausgebildet (bspw. bei der Zuschreibung faul zu sein, würde besonders starker Fleiß dem entgegengesetzt werden) oder die Zuschreibung wird mit einer alternativen Eigenschaft ausgeglichen. Wenn einer Person immer wieder zugeschrieben wird, sie könne *nicht vernünftig auf Deutsch*

schreiben, könnte eine besondere Konzentration auf die Ausbildung mathematischer Fähigkeiten eine solche Überkompensation darstellen (Rüedi 2000).

Migrantisierung

Migration ist laut dem Statistischem Bundesamt »die räumliche Verlegung des Lebensmittelpunkts eines Menschen« (Statistisches Bundesamt). Diese Arbeit trägt das Wort Migration im Titel, da Diskurse zu Migration und Integration betrachtet werden. Gleichzeitig sind es aber nicht Migrationsprozesse, also Wanderungsbewegungen, die im Fokus stehen. Vielmehr geht es um Rassismus, da darauf geschaut wird, wie bildungsbezogene Zuschreibungspraktikenen in diesen Diskursen funktionieren. Mit der hier beschriebenen Ausrichtung impliziert das auch die Frage, was Differenzgerechtigkeit bei Prozessen der Bildungsanerkennung im Wege steht. Dementsprechend geht es hier nicht primär um eine Definition von Migration, sondern es wird betrachtet, wie der Diskurs mit Migrationsmarkierungen umgeht. Wer wird mit Migration in Verbindung gebracht, wer wird als *Migrant*in*, Person *mit Migrationshintergrund*, *Flüchtling* usw. in spezifischer Weise Bildungsanerkennung (nicht) zuteil und wann spielen solche Markierungen keine (vorrangige) Rolle? Der Begriff Migrantisierung wird verwendet, um diese Zuschreibungspraktiken zu veranschaulichen. Es geht demzufolge weniger um einen tatsächlichen biographischen oder familiären Bezug zu Migration, sondern um eine bestimmte Position im Diskurs. Es können daher auch Personen migrantisiert werden, die beispielsweise als PoC Rassismus erfahren, aber sich selbst nicht mit Migrationsbezügen identifizieren.

Eine häufige Form der Migrantisierung ist die Benennung einer Person *mit Migrationshintergrund*. Das Statistische Bundesamt schreibt dazu:

> »Insgesamt umfasst die Bevölkerung mit Migrationshintergrund alle Personen, die entweder selbst nicht mit deutscher Staatsangehörigkeit geboren sind oder bei denen mindestens ein Elternteil nicht mit deutscher Staatsangehörigkeit geboren ist. Diese Personengruppe umfasst rund ein Viertel der Bevölkerung Deutschlands.« (Statistisches Bundesamt)

Allerdings ist es ebenso wichtig, den Alltagsgebrauch und die Konnotationen des Begriffs zu betrachten, wie die Frage zu stellen, was das Wort *Migrationshintergrund* tut. An der Bezeichnung gibt es folgende Kritikpunkte:

- Über den Begriff werden Menschen zu Migrationsanderen gemacht, der Begriff geht demnach mit einem Otheringprozess einher und stützt so die Dichotomie von *wir* versus *die Anderen* (Karakaş 2022, S. 9–10).

- Der Geltungsbereich, also die Abgrenzung wer als Person mit Migrationshintergrund gilt und wer nicht ist »eine politische, willkürliche Setzung« (Christodoulou 2015, S. 88).
- Er führt zur Homogenisierung (Christodoulou 2015, S. 88). So werden darunter beispielsweise Schüler*innen mit eigener Fluchterfahrung und Kinder von früheren sogenannten *Gastarbeiter*innen* zusammengefasst (Herzog-Punzenberger und Hintermann 2018, S. 32). Hierbei handelt es sich allerdings auch um übergeordnete Kategorien, die wieder unterfächert werden können. Wichtig ist aber ein Bewusstsein dafür, dass sich hinter der Sammelkategorie *Migrationshintergrund* ganz unterschiedliche Erfahrungsräume mit dementsprechend verschiedenen Lernvoraussetzungen verbergen.
- Rassistische Abwertungen und defizitorientierte Blicke gehen damit einher (Christodoulou 2015, S. 88–89; Karakaş 2022, S. 18–19).
- Der *Migrationshintergrund* wird vorwiegend mit nicht-weißen Personen[3] oder auch einem *Mangel* an Deutschkenntnissen assoziiert (Karakaş 2022, S. 12–15). Dabei können Personen, die in die Kategorie *mit Migrationshintergrund* eingeordnet werden, Deutsch als Erstsprache haben, in Deutschland geboren und aufgewachsen sein, in anderen deutschsprachigen Ländern (ebd., S. 15) oder transnationalen Gemeinschaften Zugang zu Sprache gefunden haben. Andersherum können auch Kinder ohne Migrationshintergrund Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache oder Sprache insgesamt haben.
- Er kann mit einer Aberkennung von *Deutschsein* einhergehen (Christodoulou 2015, S. 89–90). Dies geschieht unabhängig von der Staatsangehörigkeit.
- Statt eines Hintergrundes wird die Bezeichnung häufig eher zu einem »Hauptmerkmal« (ebd.).
- Es handelt sich bei dem Begriff *Migrationshintergrund* um eine Fremdbezeichnung, also um eine Kategorie, die von den so bezeichneten Personen nicht selbst gewählt wurde (Karakaş 2022, S. 23).

Der Begriff Migrationshintergrund kann zwar auch genutzt werden, um Benachteiligungen bzw. bestehende Ungleichheiten zu benennen, allerdings kann der Begriff Migrantisierung diese Funktion ebenfalls erfüllen. So wird die Konstruktion und ggf. Zuschreibung deutlich und trotzdem kann auf gelebte Erfahrungen der Differenz aufmerksam gemacht werden. Zudem werden in dieser Arbeit Ausdrücke wie

3 In einer Untersuchung von Christodoulou wurden (angehende) Lehrpersonen befragt und das Ergebnis war, dass »die meisten Teilnehmer_innen unter Schüler_innen mit ›Migrationshintergrund‹ nicht-weiße Kinder verstehen und umgekehrt auch diese Kinder als mit ›Migrationshintergrund‹ sehen.« (Christodoulou 2015, S. 89) Die Untersuchung von 2015 ist nicht repräsentativ, aber bietet einen Eindruck, der sich mit diskursiven Repräsentationen des Begriffs deckt.

Verbindung zu Migration und *Migrationserfahrung* genutzt, sofern dies im Sinne von Differenzgerechtigkeit hilfreich ist. Der Begriff *Migrationshintergrund* wird dagegen nur als Begriff aus dem Material, welches analysiert wird, gehandhabt. Als Analysekategorie wird er hier jedoch nicht verwendet (Dahinden 2016, S. 2212–2213).

Um auf Machtungleichgewichte aufmerksam zu machen, welche in (imaginierten) Kollektiven wirkungsvoll sind, findet der Begriff Dominanzgesellschaft Verwendung. In Anlehnung an Birgit Rommelspacher nutzen ihn Kien Nghi Ha und Markus Schmitz, um gesellschaftliche Hierarchien sichtbar zu machen (Ha und Schmitz 2006, S. 253). Mit Dominanzgesellschaft ist damit eine Position gemeint, von der aus es möglich ist,

> »die eigenen Zuschreibungen und Projektionen gesellschaftlicher Fremdheit, kultureller Inkompatibilität und politischer Gefährlichkeit im öffentlichen Diskurs wie in legislatorischen Maßnahmen zu einem objektiven Tatbestand zu transformieren.« (ebd.)

Es geht zudem um eine Normierung, die Dominanzgesellschaft als Norm, welche es nach vorherrschender Perspektive anzustreben gilt.

Die Gesellschaft in Deutschland als Ganze wird wiederum als Migrationsgesellschaft betrachtet: Die Gesellschaft ist historisch und aktuell durch Migrationsprozesse geprägt (Mecheril 2010, S. 11; Georgi et al. 2022, S. 16). Eine simple, dichotome Unterscheidung in *Deutsche* versus *Migrant*innen* wird damit zur Illusion, hinter der sich hybride Konstellationen und Zugehörigkeiten verstecken (Foroutan 2021, S. 120–127; Bhabha 1990, S. 211).

Integration

Neben Migration spielt der Begriff Integration eine ähnliche Rolle: Er wurde hier genutzt, um die zu untersuchenden Aussagenbereiche festzulegen. Integration wird hier aber nicht Analysekategorie sein, sondern ist Teil des Materials, das diskursanalytisch betrachtet wird. Kritik am Integrationsbegriff und Integrationskonzepten ist in der rassismuskritischen Forschung weit verbreitet. Es werden die dahinterliegenden Vorstellungen, ebenso wie Druck und Verpflichtungen gegenüber veranderten Personen, kritisiert (z.B. Mecheril und Rangger 2022b, S. 131–132). Zudem ist problematisch, auf wen der Integrationsbegriff (nicht) angewendet wird. Sowohl Menschen, die mit einem sogenannten *Migrationshintergrund* (siehe oben) markiert werden, als auch neu in Deutschland ankommende, als Migrant*innen benannte, Menschen. Hierbei kommt es zu Homogenisierungen und Stigmatisierungen, wobei *Integration* von verschiedenen, aber gleichsam veranderten Menschen bzw. Gruppen erwartet wird, die in Deutschland geboren bzw. sozialisiert sind (Sto-

janov 2020, S. 105). Es wird ein Defizit unterstellt, ohne dass die jeweilige Situation der Personen im Einzelnen betrachtet wird, sondern lediglich durch die fortlaufende Migrantisierung (Stojanov 2020, S. 110).

Hinsichtlich der Bilder, die hinter Integration stehen, werden vorwiegend DE (Dekonstruktion und Empowerment) und ND (Normalisierung und Dekonstruktion) Positionen eingenommen. Häufig stehen Aussagen der DE und der ND-Linie in diesem Kontext nebeneinander, weshalb sie hier auch gemeinsam aufgeschlüsselt werden sollen.

Die DE-Linie wendet sich dekonstruierend vom Anstreben der Norm ab, kritisiert die Dominanzrolle der Norm und stärkt marginalisierte Positionen. In diesem Fall geht es um die Kritik, dass der Integrationsbegriff ein Bild des *Deutschseins* als Ziel setzt und eine einseitige Anpassung an dieses konstruierte Ideal verlangt wird, während veranderte Gruppen abgewertet werden.

Die ND-Linie setzt sich gegen Othering und für einen individuellen Blick ohne hierarchische Wertungen ein. In diesem Fall die Dichotomie eines Wir, als Gruppe, in die sich eingegliedert werden müsste, und *Anderer*, die sich integrieren müssten, dekonstruiert. Veranderten, migrantisierten Personen, wird hierbei ein Mangel unterstellt, der durch Integration überwunden werden müsse. Silke Betscher fasst es wie folgt zusammen:

> »Mecheril zeigt ferner auf, dass Integration als Anforderung stets nur im Kontext eines imaginierten nationalen ›Wir‹ auftaucht, mit der Folge, dass sich nur das migrantische ›Andere‹ integrieren muss, nicht aber – und dies wäre theoretisch genauso denkbar – Akteure, deren Handlungen kollektiv vertretenen Werten widersprechen. So konnte man Mecheril zufolge zum Beispiel im Kontext von Wirtschaftskriminalität oder Steuerhinterziehung von der Anforderung, diese Menschen (wieder) in die Wertegemeinschaft zu integrieren, sprechen und auch hier Integrationsprogramme auflegen, die von einem entsprechenden Mediendiskurs orchestriert würden. Deutlich wird hier, dass die Betonung von Integration im Kontext von Migration (nicht selten ungewollt) zur Veranderung (*Othering*) von Menschen führt, was wiederum sozial exkludierend wirkt (vgl. auch Bojadzijev und Karakayali 2010).« (Betscher 2019, S. 100)

Die Konstruktion eines nationalen *Wir* als imaginierte Gemeinschaft lässt sich dreigeteilt betrachten (Anderson 2006). Nationalstaaten werden zu *imagined Communities*, indem sie als abgegrenzt/zu gewissem Grad exklusiv, souverän (Anderson 2006, S. 7) und drittens als gemeinschaftlich konstruiert werden:

> »regardless of the actual inequality and exploitation that may prevail in each, the nation is always conceived as a deep, horizontal comradeship. Ultimately, it is this fraternity that makes it possible, over the past two centuries, for so many mil-

> lions of people, not so much to kill, as willingly to die for such limited imaginings« (ebd.).

Er schreibt »regardless of inequalities«, aber die Vorstellung der Nation als Gemeinschaft ist notwendig für die Akzeptanz von Ungleichheit oder auch Ungerechtigkeit. Durch die Darstellung der Nation als kulturelle, ökonomische und politische Einheit mit dem Wohlstand des Landes ebenso wie kulturellen Gütern und politischen Erfolgen wird sie zu einer Identifikationsplattform. Dies gilt in vielen Fällen auch für diejenigen, die innerhalb des Nationalstaats benachteiligt werden. Die Konstruktion eines migrantisierten *Anderen* als Gegenstück zur Gemeinschaft (van Houtum/van Naerssen 2002) hilft, das *Wir* zu konstituieren. Es ist aber auch ein Platz, der geschaffen wird, um Bedrohung und negative Eigenschaften auszulagern, sodass sich die nationale Gemeinschaft von ihnen freisprechen kann.

> »Integration stellt gegenwärtig eine der grundlegenden kulturellen Bedingungen der Erzeugung von natio-ethno-kulturell kodierten Anderen und Nicht-Anderen sowie der politischen, rechtlichen und ökonomischen Verwirklichung ungleicher sozialer Verhältnisse dar […].« (Mecheril und Rangger 2022c, S. 168)

Integration beinhaltet dieses Bild von innen und außen. Von denjenigen, die im Außen verortet werden, wird verlangt, sich auf das Innen zuzubewegen. Sie werden defizitorientiert betrachtet, mit Anpassungsbedarf, während das *Wir* bereits am Ziel zu warten scheint (siehe auch Ha und Schmitz 2006). Damit geht auch eine Rollenverteilung hinsichtlich der Anerkennung als *integriert* einher (Alp-Marent et al. 2020, S. 128–129): Diejenigen, die als *deutsch* angesehen werden, gelten als Anerkennungsinstanz – sie urteilen über Integrationsleistungen (ebd.). Dagegen sind migrantisierte Personen auf eben diese Anerkennung angewiesen – auf sie wirkt der Druck, diese Anerkennung anzustreben, um Anwesenheit zu legitimieren.

Diese Vorstellungen stehen jedoch konträr zum oben gezeichneten Prinzip der hybriden Migrationsgesellschaft, wie Elif Alp-Marent, Manuel Dieterich und Boris Nieswand betonen:

> »Einfache Unterscheidungen wie zwischen Migranten oder Ausländern, die sich integrieren müssen, und Deutschen, die das Maß der Integration darstellen, werden den komplexen Einwanderungs- und Diversifizierungsverhältnissen in der Bundesrepublik oft nicht mehr gerecht. […] Zumindest Angela Merkel hat sich auf dem Integrationsgipfel von 2018 wieder darum bemüht, genau an diese Komplexitäten einer Migrationsgesellschaft zu erinnern, als sie fragte: ›wie lange man sich eigentlich integrieren muss und ob man jemals aus dem Integrationsprozess herauskommt‹?« (ebd., S. 129)

Auf der ND-Linie wird gefordert, sich von diesen Veranderungen zu verabschieden und individuell nach Bedarfen zu schauen, um in gleichberechtigter Diversität nebeneinander stehen zu können. Die DE-Linie wertet migrantisierte Gruppen und Identitäten auf und dekonstruiert das Bild einer *deutschen Leitkultur* als Ziel.

Allerdings gibt es auch Aussagen auf der EN-Linie (Empowerment und Normalisierung), welche die Integrationsmaßnahmen nicht per se verurteilen. Hier liegt die Betonung auf Zugang und Teilhabe an einer Normalität, von der veranderte Personen bisher ausgeschlossen waren. So beschreibt beispielsweise Aladin El-Mafaalani, wie sich Integration verbessert habe:

> »Teilhabechancen von Minderheiten sind wesentlich besser als noch vor zwanzig, dreißig oder fünfzig Jahren. Dabei spielt es keine Rolle, ob wir uns den Arbeitsmarkt, das Bildungssystem, die Wohnverhältnisse oder die Möglichkeiten der politischen Partizipation anschauen. […] Es ist noch lange nicht perfekt, Chancengleichheit ist nicht erreicht, aber schlechter ist es ganz sicher nicht geworden.« (El-Mafaalani 2018, S. 30)

Gleichzeitig hinterfragt El-Mafaalanis *Integrationsparadox* aber vereinfachte Vorstellungen einer Gleichsetzung von zunehmender Integration und abnehmenden Konflikten. Das Gegenteil könne der Fall sein (ebd., S. 76). Mehr Menschen mit Anspruchsberechtigung bedeutet mehr potenzielle Konfliktparteien, die als solche gehört werden können. Es könne mehr Streit geben, mehr Zurückweisung durch diejenigen, die vorher schon am Tisch saßen und sich jetzt in ihrer Position bedroht fühlen, da sie ihre Interessen nicht mehr einfach ohne Widerstand durchsetzen können, sondern mit den Anwesenden aushandeln müssen. Wie mit Roigs Joker-Analogie gezeigt wurde, kann sich Gleichberechtigung wie ein Verlust für diejenigen anfühlen, die zuvor vom System privilegiert wurden. Dies kann zu Ressentiments führen. Zudem ist mit Zugänglichkeit nicht automatisch die Verabschiedung von (teils unbewusstem) rassistischem Denken verbunden. Die Tatsache, dass die »erhöhte Teilhabe überhaupt als Konkurrenz wahrgenommen werden kann, hat auch damit zu tun, dass einige der Menschen am Tisch nicht als zugehörig erlebt werden.« (ebd., S. 80–81)

Zugänge, Teilhabemöglichkeiten verbessern sich über die Zeit, aber Rassismus wird dadurch nicht weniger, sondern teilweise sogar verstärkt. Integration ist ein Versprechen auf (unmarkierte) Zugehörigkeit, welches nicht eingelöst wird. Dies zeigen auch empirische Erkenntnisse, die Ambivalenzen von Idealen und tatsächlichen Bewertungen aufzeigen:

> »Ein nicht unerheblicher Teil der Bevölkerung hätte Probleme damit, wenn Muslim*innen in Führungspositionen aufsteigen würden. Das widerspricht dem etablierten Integrationsnarrativ, wonach die niedrige soziale Position von Muslim*in-

nen gesellschaftlich unerwünscht sei. Es widerspricht auch dem meritokratischen Prinzip, wonach in Deutschland vor allem die Leistung zähle.« (Foroutan et al. 2019, S. 28)

Intersektionen und Agencements

Wie bereits deutlich wurde, handelt es sich um eine rassismuskritische Arbeit, womit der Schwerpunkt der Betrachtung auf rassistischen und migrantisierenden Differenzkonstruktionen (und deren eventueller Dekonstruktion) liegt. Andere Differenzkategorien, die sich damit überschneiden werden, sofern relevant, am Rande mitbetrachtet, bilden allerdings keinen eigenen Analysefokus. Wie genau solche Überschneidungen betrachtet werden sollen, thematisiert dieser Abschnitt. Es handelt sich dabei um ein Konzept, dessen Anwendung angestrebt werden soll. Allerdings ist es sehr abstrakt und schwer im Einzelfall greifbar, sodass die Umsetzung einen Versuch darstellt, welcher in der Empirie der Theorie voraussichtlich nicht vollends gerecht werden kann.

Verschiedene Formen der Diskriminierung können miteinander interagieren. Es gibt Zustände der Mehrfachdiskriminierung, in denen mehrere Diskriminierungen gleichzeitig vorliegen. Wenn diese verschiedenen Diskriminierungen sich überschneiden und somit zusammenwirken, handelt es sich um intersektionale Diskriminierung (Crenshaw 1995). Die von Kimberlé Crenshaw entwickelte Theorie der Intersektionalität weist auf das Zusammenwirken verschiedener Kategorien/Hierarchien in ihren Schnittpunkten hin und versucht daher solche nicht einzeln, sondern in ihrer Interaktion zu untersuchen (Crenshaw 1989; Crenshaw 1995, S. 357). So kann das Zusammenwirken von z. B. Rassismus und Sexismus, Ableismus und Klassismus untersucht werden. Hierfür müssen Kategorien benannt werden, wodurch sie auch reproduziert werden.

Crenshaw positioniert ihre Theorie im Bewusstsein, dass die von ihr betrachteten intersektionalen Kategorien konstruiert sind, während sie gleichzeitig die Signifikanz dieser Konstruktionen anerkennt, da sie als solche auf gesellschaftliche Zusammenhänge einwirken (Crenshaw 1995, S. 375). Dennoch ergeben sich aus ihrem Konzept aus poststrukturalistischer Sicht Nachteile.

Einer dieser Nachteile ist Jasbir Puar zufolge, dass Intersektionalität eine Differenz von Women of Color (re-)produziere, eben dadurch, dass sie diese thematisiere (Puar 2012, S. 52). Während ein Grundsatz der Intersektionalen Theorie in der Annahme besteht, alle Identitäten, alle Erfahrungen seien durch intersektionale Kategorien beeinflusst, seien es trotzdem meist Women of Color, deren besondere Bedingungen des Erlebens und der Identität in den Mittelpunkt gerückt würden (ebd.). Indem Bedingungen der Differenz diskutiert werden, um Benachteiligungen/Ungleichgewichte sichtbar zu machen, werden Women of Colour als Diffe-

renz per se und weiße Frauen als Norm feministischer Studien reproduziert (ebd., S. 52–53). Dies entspricht dem Entstehungskontext der Theorie, läuft deren Zielen jedoch zuwider.

Generell geht das Benennen von Kategorien, mit dem Ziel die damit einhergehenden Ungerechtigkeiten zu benennen, mit der Reproduktion der Kategorien einher, von denen Gewalt ausgehen kann. Die Dekonstruktion von *Andersheit*, wie sie auf der ND-Linie des Trilemmas stattfinden würde, bleibt als Möglichkeit versperrt, wenn Empowerment erfolgen soll. Es zeigt sich wieder einmal, dass eine einzige Position im Trilemma nicht ausreicht, um der Komplexität von Diskriminierung entgegenzutreten.

Um die Nachteile des Konzepts der Intersektionalität auszugleichen und dennoch seine Vorzüge zu nutzen, schlägt Puar eine Kombination mit einem weiteren Konzept vor. Es geht um ein Konzept oder vielmehr Gedanken zu Vielfältigkeit oder auch Mannigfaltigkeit von Gilles Deleuze und Félix Guattari. Mannigfaltigkeit ist das Wort, dass in deutschen Übersetzungen der gemeinsamen Arbeit von Deleuze und Guattari verwendet wurde, um den französischen Begriff multiplicité darzustellen. Deleuze und Guattari sprechen von Ansammlungen von Vielfalten/Mannigfaltigkeiten und deren Verteilung und Beziehungen untereinander, was sich am besten als Agencement bezeichnen lässt, häufig aber fehlleitend als Assemblage übersetzt wird (Phillips 2016; Deleuze et al. 1977; Deleuze et al. 1988). Das Wort Assemblage ist laut John Phillips insofern eine unpassende Übersetzung, als dass Deleuze und Guattari gerade nicht das französische Äquivalent Assemblage verwenden, welches nahezu die gleiche Bedeutung habe (Phillips 2016, S. 108). Wenn Assemblage als Montage, Vereinigung oder Ansammlung ins Deutsche übersetzt wird, kommt es dem Begriff der Mannigfaltigkeit oder Vielheit/Vielfältigkeit sehr nahe und scheint lediglich eine Ansammlung des Vielen zu sein. Deleuze und Guattari nehmen nun aber sowohl den Begriff multiplicité als auch agencement, wobei agencement weit über ersteren Begriff hinauszugehen scheint. Das Zentrale des Konzepts geht tatsächlich verloren, wenn lediglich mit dem Begriff assemblage gearbeitet wird. Wie Phillips herausarbeitet, geht es konkret nicht bloß um Ansammlungen oder Montagen, sondern um einen Begriff, der den englischen Wörtern »›arrangement‹, ›fitting‹ or ›fixing‹« (ebd.) gleicht. Es geht um das Zusammenfügen und Verbinden, die Anordnungen des Multiplen. Jasbir K. Puar wiederum übersetzt Agencement als »design, layout, organization, arrangement, and relations« (Puar 2012) und liest das Konzept in Anlehnung an John Phillips vordergründig als Beziehungen, Beziehungen von Mustern: »relations of patterns« (ebd.).

Ein weiterer Verlust in der Fehlübersetzung als Assemblages sind die Verbindungen zu anderen Theorien, die dem Begriff Agencement inhärent sind. Eine wichtige Verbindung, die das Verständnis des Gedankengangs von Deleuze und Guattari erleichtert, ist die zu Spinozas Konzept der common notion (Phillips 2016, S. 109). Phillips, der diese Verbindung sichtbar macht, betont besonders die

Aspekte »event, becoming and sense« (ebd.), welche beide Theorien miteinander verknüpfen. Es geht um das Werden in Begegnungen und das Zusammenkommen durch Möglichkeiten der Bewegung von Körpern (ebd.). Körper ist hierbei ein weitgefasster Begriff, da auch der Körper erst durch das Zusammenkommen von Vielheiten besteht und auch das nur als Ereignis, da sich ein steter Wandel vollzieht. Somit sind Vielheiten der Grundstein, aber die Beziehungen von Mustern sind die Grundlage, aus der mittlerweile Analysekonzepte entstanden sind. Im Folgenden wird daher im Anschluss an Phillips und Puar »relation of patterns« verwendet, um diese Deutung von Agencement zu verwenden.

Deleuze und Guattari verwenden als Modell von Entwicklung/Veränderung nicht den Baum als Zeichen der Linearität wie es häufig in anderen Theorien der Fall ist, sondern wuchernde Rhizome (Deleuze et al. 1977). Diese Bildsprache und die erläuterten Vorstellungen von »relations of patterns« erweisen nicht bloß der Diskursanalyse einen großen Dienst, sondern wirken auch überaus produktiv im Zusammenspiel mit Konzepten der Intersektionalität (Puar 2012). Die von Kimberlé Crenshaw entwickelte Theorie der Intersektionalität weist auf das Zusammenwirken verschiedener Kategorien/Hierarchien in ihren Schnittpunkten hin und versucht daher solche nicht einzeln, sondern in ihrer Interaktion zu untersuchen (Crenshaw 1989; Crenshaw 1995, S. 357). Puar hat durch die Kombination von Intersektionalität und Agencement/Assemblages eine neue Herangehensweise geschaffen, die die Nachteile der Intersektionalen Analyse beseitigen und ihre Vorteile beibehalten soll.

Während Susan Archer Mann die Kombination aus Intersektionalität und Poststrukturalistischen Theorien im Kontext von US-Amerikanischem »Third Wave Feminismus« als »unhappy Marriage« – »Unglückliche Hochzeit« betitelt (Mann 2013, S. 56), die aufgrund ihrer inneren Inkompatibilität scheitern müsse, argumentiert Puar für diese Zusammenstellung. Bezogen auf Agencement/Assemblages als Konzept, das sich dem Poststrukturalismus zuordnen lässt, ist Puar sich zwar der Unterschiede zu Grundannahmen der Intersektionalität bewusst. Dennoch argumentiert sie für ein Zusammenwirken, wenn auch nicht als Einheit, sondern vielmehr »frictional« – »reibungsbedingt« (Puar 2012, S. 50).

So können mit Intersektionalität Kategorien genutzt werden, um Ungerechtigkeiten zu benennen, aber im Sinne von Agencements diese wieder in ihrer Ereignishaftigkeit herausgestellt und dekonstruiert werden, um nicht dauerhaft in der Reproduktion bestehender Begrifflichkeiten und Einteilungen zu verweilen. Die Vorstellung von Agencement/Assemblages bringt die Möglichkeit mit sich, über den Körper als Einheit hinauszugehen (ebd., S. 57). Körper als Agencements und Teile von Agencements sind weder zwangsläufig menschlich noch einheitlich oder einander binär gegenübergestellt. Das heißt in diesem Fall, dass zwar untersucht wird, wie Menschen dargestellt und anerkannt werden und in Prozessen der Darstellung und Anerkennung als Einheiten innerhalb der Dichotomie gebildet bzw. nicht gebil-

det produziert werden können. Diese Konstruktion kann aber mithilfe des Konzepts von Agencement hinterfragt werden. Zudem sind es eben nicht nur die menschlichen Körper, die in bestimmter Weise produziert werden und produzieren, sondern auch die Institutionen, die Onlinenachrichtenplattformen und Verlage hinter diesen, die als Körper, jedoch nicht als geschlossene Einheiten, sondern im Sinne von »relations of patterns« (Puar 2012) untersucht werden können. Dies geschieht allerdings lediglich im Rahmen der Analyse von Aussagensystemen und nicht in Bezug auf nicht-diskursive Räume, da es sich, wie bereits erwähnt, ausschließlich um eine Diskursanalyse ohne Dispositivanalyse handelt.

Agencement bietet die Möglichkeit, intersektionale Kategorisierungen und Bedingungen des kategorisiert- oder markiert-Seins als Ereignisse in ihrer stetigen Veränderung, als Zusammenspiel von Verbindungen zu analysieren. Der Ereignischarakter von Identität klingt bei Crenshaw bereits teilweise durch, wird von Puar nun aber konkret benannt. Sie schreibt in Bezug auf Crenshaws Analogie des Konzepts der Intersektionalität mit dem Prinzip der Verkehrskreuzung:

> »As Crenshaw indicates in this description, identification is a process; identity is an encounter, an event, an accident, in fact. Identities are multicausal, multidirectional, liminal; traces aren't always self-evident.« (Puar 2012, S. 59)

Somit lauten Fragen hinter der Forschungsfrage, welches Zusammentreffen von Aussagen produziert welche Körper wie in welchen Konstellationen (nicht) als gebildet? Wie müssen Aussagen zueinander in Bezug stehen in ihren je eigenen Mustern, um bestimmte Bilder hervorzurufen? Und in welchen Verbindungen entstehen bestimmte Bilder als Ereignisse?

Demnach erstreckt sich der Einfluss dieses Konzepts über die Analyse der Struktur ebenso wie die inhaltliche Analyse, wobei auch diese zwei Ebenen ohnehin miteinander interagieren und nicht getrennt voneinander gedacht werden können.

Das Zusammendenken von Agencements und Intersektionalität beinhaltet bereits die Frage danach, wann welche Kategorisierungen wichtig zum Analysieren von Unterdrückungsstrukturen sind und wann diese selbst unterdrücken können. Hierfür wird Differenzgerechtigkeit als übergeordnetes Prinzip und das Trilemma der Inklusion als Modell verwendet. Nach diesem soll bei der Analyse entschieden werden, wann Kategorien wie verwendet werden sollen, was dekonstruiert und was benannt wird.

3 Theoretischer Abriss

Bildung und Epistemische Gewalt

> »Malcolm X bezeichnete Bildung als ›Reisepass in die Zukunft‹, Nelson Mandela als ›stärkste aller Waffen‹. Doch so empowernd Bildung sein mag, sie kann auch als Barriere und Filter fungieren, die die sozialen Hierarchien und systemische Ausschlussmechanismen aufrechterhalten. […] Wissen wird innerhalb dieses Bildungssystems zumeist als universell und objektiv dargestellt, als eine objektive Realität, die die sozialen Ungleichheiten verfestigt, eine objektive Realität, die diskriminiert. Der angebliche Universalismus und die angebliche Objektivität können nur entstehen, wenn man all jene Perspektiven, Wissensquellen und -formen löscht, die dem dominanten, eindimensionalen Narrativ nicht entsprechen.« (Roig 2021, S. 77–78)

Bildungsprozesse sind nicht neutral und wertfrei abseits von Macht verortet. Sie sind in gesellschaftliche Kontexte eingebettet und von geltenden Hierarchien und Hegemonien geprägt. In dieser Arbeit im Allgemeinen wird untersucht, wer in Diskursen zu Migration und Integration im Zeitraum von 2015 bis 2018 in Online-Nachrichtenmedien als gebildet anerkannt wird und was dabei als Bildung gilt. Dieser Abschnitt schaut dafür auf größere historische und theoretische Überlegungen, die ein Hintergrundbild zu Verflechtungen von Bildung, Bildungszuschreibungen und gesellschaftlichen Mustern zeichnen. Es ist ein theoretisches Gerüst aus wissenschaftlichen Diskursen, welche nicht Teil des Analysematerials, sondern der hier vertretenen Forschungsperspektive sind. Dieses kann später mit den empirischen Ergebnissen der Diskursanalyse in Verbindung gebracht werden, um Verhältnisse von Mustern und dabei auch Kontinuitäten und Wandel zu betrachten.

Während einseitig positive Konnotationen von Bildung – im Sinne der dominierenden Bildung als unhinterfragte Norm – vorherrschen, sind kritische Stimmen zu diesem Bild keineswegs neu. So beschreibt María do Mar Castro Varela mit Bezug auf 1977 veröffentlichte Gedanken von Louis Althusser die systemaufrechterhaltenden Funktionen von Bildung:

> »Schule befähigt nicht nur zum Lesen und Schreiben, sondern gewöhnt daran, den vorgesehenen Platz innerhalb der Gesellschaft als den wahren und mithin allein richtigen Platz wahrzunehmen und schließlich auch einzunehmen. Für einige bedeutet dies, die Unterwerfung zu akzeptieren und soziale Ungleichheit als natürlich gegeben anzunehmen.« (Castro Varela 2016, S. 45)

Megan Boler spricht davon, Macht zu fühlen, indem wir lernen unsere Rollen zu verinnerlichen und sie anzunehmen, wobei gelernte emotionale Reaktionen eine wichtige Rolle in der Einsortierung in Systeme der Unter- und Überordnung spielen (Boler 1999, xvii). Die Allokationsfunktion von Schule findet nicht im luftleeren Raum Anwendung, sondern innerhalb eines Systems, das unter anderem durch Rassismus, Antisemitismus, (cis-, allo-, hetero-normativem und misogynem) Sexismus, Ableismus und Klassismus geprägt ist. Da diese Arbeit primär rassismuskritisch ausgerichtet ist, wird hier schwerpunktmäßig erläutert, wie epistemische Gewalt mit Blick auf Rassismus gedacht werden kann. Hierfür wird zunächst epistemische Gewalt als Begriff definiert. Es folgt eine historische Betrachtung von Wirkungslinien mit Relevanz für das Thema. Schließlich wird das Fortwirken machtvoller Bildungsvorstellungen und Strukturen betrachtet und Definitionen von Bildung werden erläutert. Da allerdings auch diese Arbeit innerhalb der Verwobenheit von Macht und Wissen entstanden ist, gibt es zunächst einen Abschnitt, welcher in der ersten Person Singular den eigenen Forschungsprozess reflektiert.

Forschung zu Bildung/Wissen/Macht im Kontext von Bildung/Wissen/Macht

Forschung ist standortgebunden, höchstens kontrolliert subjektiv, aber niemals vollends objektiv. Meine eigene Bildung, mein eigenes Wissen beeinflusst, wie ich Wissen aufnehme, anordne, weitergebe und erschaffe. Um etwas zu herauszufinden, ist es häufig notwendig, danach zu suchen und somit auch zu wissen, dass dort etwas sein könnte, was sich suchen lässt. Im Prozess wurde ich mir immer stärker bewusst, wie sehr auch der Teil meiner Bildung, den ich als machtkritisch reflektiert wahrnehme, durch vorherrschende Machtungleichgewichte geprägt ist. Postkoloniale und dekoloniale Theorien verstehen sich selbst als wissenschaftliche Strömungen, die dominierende Vorstellungen dekonstruieren, sich kritisch

mit Machtstrukturen auseinandersetzen und Forschung gegen bestehende, aus historisch gewachsenen Strukturen hervorgegangene, Ungerechtigkeiten hervorbringen. Wenn man mich zu Beginn meiner Recherche gefragt hätte, welche Autor*innen zentral für die Beschäftigung mit epistemischer Gewalt – der Gewalt, die sich auf Wissen(ssysteme) bezieht – sind, hätte ich vermutlich geantwortet: Letztendlich sind sämtliche (post)kolonialen Theorien relevant, wenn es um epistemische Gewalt geht. Gayatri Chakravorty Spivaks Texte setzen sich unter anderem mit den Bedingungen von Wissensproduktion und Verbreitung, der Verteilung von Sprechendenpositionen und der Universalisierung von »westlichen« Normen (Righting Wrongs) sowie alternativen Formen des Lernens (An Aethetic Education?) auseinander. Edward Saids *Orientalismus* (1979) dekonstruiert Vorstellungen des Orients, als, mitunter auch wissenschaftliche, Wissenspraxen, die von kolonialen Machtstrukturen geprägt sind. Die Aufzählung lässt sich fortführen. Wenn es aber um die explizite Beschäftigung mit epistemischer Gewalt geht, hätte ich auf folgende Personen aus dem Bereich der dekolonialen Theorien verwiesen: Boaventura de Sausa Santos, Walter Mignolo, Aníbal Quijano. In der Mitte meiner Recherche wären diese Namen immer noch zentral gewesen, nun aber ergänzt durch viele andere, mitunter auch deutschsprachige Werke von Claudia Brunner, María do Mar Castro Varela und weiteren. Erst gegen Ende las ich in einem Sammelband, der von Boaventura de Sousa Santos und Maria Paula Meneses herausgegeben wurde, weit am Ende des Buches, einen Text von Ramón Grosfoguel (von dem ich zuvor bereits zwei hilfreiche Artikel gelesen hatte), in dem Kritik an epistemischer Gewalt in dekolonialen Ansätzen geübt wurde (Grosfoguel 2020). Der Text erläuterte, wie durch eben die Theorien, welche für sich beanspruchen, koloniale und kapitalistische Strukturen sichtbar zu machen, ebendiese reproduziert werden (ebd.). Ich las diese Kritik, wie gesagt, in einem Text von Grosfoguel, ohne den ich eventuell keinen Zugang zu diesen Aussagen gehabt hätte. Aber die Erkenntnisse waren dort zu einem großen Teil in Form von Zitaten und Paraphrasierungen von Leanne Betasamosake Simpson – unabhängige Mississauga Nishnaabeg Wissenschaftlerin und Aktivistin – und Silvia Rivera Cusicanqui – Aymara/Bolivianische Wissenschaftlerin und Aktivistin – aufgeführt. Ich lernte den Begriff Extraktivismus von Betasamosake Simpson (ebd., S. 208; Klein – Interview mit Betasamosake Simpson 2013) und kritische Einschätzungen zu den Machtdynamiken in den Arbeiten von Walter Mignolo und Aníbal Quijano von Rivera Cusicanqui (Grosfoguel 2020, S. 209–211). Beide hatte ich zuvor noch als zentral für meine Arbeit angesehen. Doch in dem Text von Grosfoguel las ich nun:

> »Moreover, as Silvia Rivera Cusicanqui warns, there are even perverse forms of epistemic extractivism dedicated to colonizing the knowledge of the South in the name of epistemic decolonization. She observes, with reference to Walter Mignolo:
> Mignolo and company have built a small empire within an empire, strategically appropriating the contributions of the school of subaltern studies in India and the many Latin American variants of critical reflection on colonization and decolonization. (Rivera Cusicanqui 2010: 58)« (Grosfoguel 2020, S. 209).

> »At one point, Dr. Mignolo got the urge to praise me, perhaps putting into practice a saying we have in the south of Bolivia: ›Praise the fool if you want to see [her] work more.‹ Taking up my ideas about internal colonialism and the epistemology of oral history, he regurgitated them entangled in a discourse on alterity that was profoundly depoliticized. (Rivera Cusicanqui 2010: 64)« (Grosfoguel 2020, S. 209–210)

Wenn wir machtkritische Forschung betreiben, bewegen wir uns innerhalb von Machtstrukturen und sind Teil von ihnen. Das ist ein Sachverhalt, der in kritischen Forschungsströmungen eigentlich bekannt ist. Dennoch kann es manchmal aufrüttelnd sein, konkret zu Fällen der starken Reproduktion von Hierarchien zu lesen. Zur Veranschaulichung:

> »Referring to an experience with an Anglo-Saxon journal which obliged her to cite Quijano and Mignolo on theories which she herself and other Latin American authors had produced decades earlier, Silvia Rivera Cusicanqui states:
> Through the game of who cites whom, hierarchies are structured, and we end up having to consume, in a regurgitated form, the very ideas regarding decolonization that we indigenous people and intellectuals of Bolivia, Peru, and Ecuador have produced independently. And this process began in the 1970s – the rarely quoted work of Pablo González Casanovas on ›internal colonialism‹ was published in 1969 – when Mignolo and Quijano were still advocating a positivist Marxism and a linear vision of history. (Rivera Cusicanqui 2010: 66)« (Grosfoguel 2020, S. 210)

Ramón Grosfoguel untermauert Rivera Cusicanquis Kritik mit einer Betrachtung von Aníbal Quijanos eigener Zitationspraxis.

> »In fact, of the 20 bibliographical citations in the article by Aníbal Quijano on *Buen Vivir*, 17 refer to the author himself, one to a British historian who is a specialist in ancient history, and the other two to two of his mestizo disciples. Not one indigenous thinker is mentioned in the article, yet if there is one subject to which indigenous Andean intellectuals have made a significant contribution, it is precisely the theme of *Buen Vivir*. Once again, a concept produced by the indigenous world and developed by its intellectuals has been extracted, without any acknowledgment.

> Moreover, Javier Lajo, the famous indigenous Amazonian intellectual from Peru who has written extensively on the subject of *Buen Vivir*, is not even mentioned in the article by the mestizo Peruvian intellectual Aníbal Quijano, thus reproducing the highly damaging practices in epistemic extractivism.« (Grosfoguel 2020, S. 211)

Beinahe hätte ich beim Schreiben über epistemische Gewalt hinsichtlich der Frage, wen ich zitiere, epistemische Gewalt reproduziert (natürlich ist es möglich und überaus wahrscheinlich, dass ich das, ohne es zu beabsichtigen, in irgendeiner Hinsicht immer noch tue). Die Werke von Betasamosake Simpson und Rivera Cusicanqui sind nicht in den Bibliotheken in meiner Nähe zu finden. Beide sind öffentlichkeitswirksam aktiv, es gibt Interviews, die online frei zugänglich sind. Ihre wissenschaftlichen Texte sind jedoch schwerer zu finden als die Texte der dominierenden Vertretenden der Modernity/Coloniality Gruppe und sie werden teilweise von dieser überschattet. Im deutschsprachigen Raum sind innerhalb meines Forschungszeitraums Werke von Claudia Brunner und Phillip D. Th. Knobloch erschienen, welche schnell auffindbar sind. Dagegen bedarf es Ressourcen wie Zeit, Geld und Energie, um die Texte marginalisierter Forschender zu finden und zu nutzen. Viele Texte indigener Wissenschaftler*innen sind nicht von den Lizenzen der deutschen Universitätsbibliotheken abgedeckt, während es teilweise von westlich positionierten Wissenschaftler*innen Publikationen zu den gleichen Themen in print und digital gibt. Es bedarf meist *weißer, westlicher Zugangstore*, um marginalisiertes Wissen zugänglich zu machen. Manche Forschende mit einem gewissen Grad an Gehör nutzen diese Position, um die Sichtbarkeit indigener Wissenschaftler*innen zu erhöhen. Andere nutzen deren Wissen, ohne dies kenntlich zu machen und reproduzieren so die epistemischen Ausbeutungsverhältnisse, die Betasamosake Simpson als Extraktivismus benennt (Klein – Interview mit Betasamosake Simpson 2013). Gleichzeitig stellt sich die Frage, wer wiederum noch weniger oder auch gar nicht sichtbar ist. Es handelt sich um bekannte indigene Aktivist*innen und Wissenschaftler*innen, die ihre Stimme auch nutzen, um auf die Wissenden ihrer Gemeinschaften zu verweisen. Wer sind diejenigen, deren Sprechen keinen Platz in internationalen Diskursen zu ihren eigenen Themen findet? Gayatri Chakravorty Spivaks Frage nach dem Sprechen der Subalternen (Spivak 1988, S. 283), denjenigen, die den *Anderen* untergeordnet sind, stellt sich erneut. Sie stellt sich auch im Kontext der Erforschung ebendieser Ungerechtigkeit. Ihr Sprechen wird überdeckt von hörbaren Stimmen, die beanspruchen, *für sie* zu sprechen. Aber es fehlt auch an Zugängen zum Diskurs, an der Sprache, der er es bedarf, um daran teilzunehmen, sowie an hörbaren Sprechendenpositionen. Sprache ist hierbei zum einen wissenschaftliche Ausdrucksweise, aber auch Englisch als hörbare Sprache und im deutschen Sprachraum Deutsch. Die Texte der indigenen Wissenschaftler*innen, die ich weiter unten zu Anerkennung zitieren werde, habe ich auf Englisch gelesen. Viele Süd- und

Mittelamerikanische Akademiker*innen schreiben auf Spanisch, eine Sprache, die ebenso wie Englisch, Deutsch und weitere Sprachen durch Kolonialismus Verbreitung gefunden hat. Spanisch hatte ich in der Schule, aber wissenschaftliche Texte kann ich kaum auf Spanisch lesen und wenn es gelingt, dann nur mit hohem Zeitaufwand. Texte, die in lokalen, marginalisierten Sprachen verfasst wurden, sind mir dagegen gar nicht zugänglich. Das Lernen marginalisierter Sprachen ist wichtig, um von denjenigen, die über weniger Macht verfügen als man selbst, lernen zu können. Dieses Lernen von *Anderen*/Veranderten ist zentral für die Dekonstruktion dominierender Macht- und Wissensstrukturen, wie Spivak und María Cristina Lugones argumentieren (Bhambra 2014, S. 119). Hier habe ich noch einen Weg vor mir. Es ist ein Weg des Lernens und Verlernens, des Zuhörens und Reflektierens, welcher niemals abgeschlossen sein wird.

Epistemische Gewalt

> »The relationship between the ideas produced in the North and the South is not about the truth; it is about unjust and uneven power relations.« (Baghidoost 2017, S. 268)

> »Das global durchgesetzte kapitalistische Weltsystem basiert dieser Lesart zufolge auf einer internationalen Arbeitsteilung und Ressourcenallokation, die entlang dieser rassifizierten und, wie feministische Autorinnen stets vertieft haben, auch heteronormativ sexualisierten Klassifizierung organisiert sei (Anzaldúa 1987; Lugones 2007, 2010), also auf der Basis einer ganz spezifischen Wissensformation (Quintero/Garbe 2013a: 10) […].« (Brunner 2020, S. 42)

Als epistemische Gewalt lassen sich sämtliche Auswirkungen von in einem gegebenen Kontext wirkenden hegemonialen/hierarchischen/ungleich verteilten/ungerechten Machtstrukturen auf Wissens- und Bildungssysteme bezeichnen. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass Macht und Wissen nach Foucault untrennbar miteinander verwoben sind (Foucault 2017a, S. 100), wie im Methodenteil bereits deutlich wurde. Macht und Wissen ist als Gefüge nicht komplett stabil, aber auch nicht frei fluide:

> »Die ›Machtverteilungen‹ und die ›Wissensaneignungen‹ bilden immer nur momentane Querschnitte durch Prozesse wie die zunehmende Verstärkung des stärksten Elements, die Umkehrung des Verhältnisses oder das gleichzeitige Anwachsen beider Pole. Die Beziehungen des Macht-Wissens sind nicht feste Verteilungsformen, sondern ›Transformationsmatrizen‹.« (ebd., S. 99)

Das Wirken von Macht und Wissen, miteinander, ineinander, ist nicht dasselbe, wie während der offiziellen Kolonialzeit oder auch so wie während der Zeit der Anwerbeabkommen für sog. »Gastarbeitende«. Aber verschiedene historisch gewachsene Strukturen wirken fort. Sie beeinflussen das heutige Geschehen. Machtstrukturen, welche sich auf Wissens- und Bildungssysteme auswirken, sind immer bereits von diesen beeinflusst und (mit-)konstituiert. Macht (in ihrer Verknüpfung mit Wissen) beeinflusst, bringt hervor, beseitigt, ordnet usw. das Sein. Brunner beschreibt eine Triade, welche in dekolonialen Theorien starke Präsenz zeigt:

> »Zahlreiche dekoloniale Theoretiker_innen greifen die epistemische Dimension der kolonialen Matrix auf und unterscheiden sie analytisch in drei weitere Dimensionen: die Kolonialität der Macht, die Kolonialität des Wissens und die Kolonialität des Seins.« (Brunner 2020, S. 42)

Die Triade von Macht, Wissen und Sein hinter dem Begriff der Epistemischen Gewalt kann nicht als Verbindung getrennter Elemente, sondern verwobener Wirkungsinstanzen gesehen werden. Im Diskurs zu Migration und Bildung wirken Macht und Wissen miteinander, um Personen als gebildete Subjekte, ungebildete Subjekte, bildende Subjekte, passiv entgegennehmende Subjekte und vieles mehr hervorzubringen. Neben dem Sein von Personen wird auch das Sein von Bildung bestimmt. Welchen Inhalten und Kompetenzen, welchen Prozessen und Zuständen erlauben Wissen/Macht, als Bildung zu gelten? Dieses Sein ist Wirkung und Ausformung von Macht/Wissen, ebenso aber auch eine Verkörperung und ein Ausgangspunkt, von dem Macht/Wissen ausgehen kann.

Wenn dieses Verhältnis von Macht, Wissen und Sein gewaltvoll ist, handelt es sich um epistemische Gewalt. Brunner schreibt:

> »Der Begriff epistemische Gewalt stellt die[…] Trennung von Wissen(schaft) und Gewalt infrage. Er bezeichnet jenen Beitrag zu Ungleichheits-, Macht- und Herrschaftsverhältnissen, der im Wissen selbst angelegt und zugleich für deren Analyse unsichtbar geworden ist. Damit stellt er auch zur Diskussion, welche Funktionen insbesondere wissenschaftliches Wissen in seinem »Herrschaftsdienst« (Pappe 2011) hinsichtlich der Etablierung und Aufrechterhaltung von Gewaltverhältnissen erfüllt.« (ebd., S. 13)

Die Ausformungen von epistemischer Gewalt sind vielfältig. Es kann sich um die bildungsbezogene Abwertung von Menschen(gruppen), mangelnden Zugang zu Bildung, Druck dominierendes Wissen und dominierende Kultur zu erlernen (Quijano 1993: 209f. zitiert nach Brunner 2020, S. 42), fehlende Anerkennung von Praktiken, Zuständen und Inhalten als Wissen/Bildung, die Vernichtung von Wissen, die Ermordung von Wissensträger*innen, das Verhindern der Weitergabe von Bildung

und vieles mehr handeln. Rassismus selbst lässt sich als System epistemischer Gewalt begreifen. Rassismus wirkt als vermeintliches Wissen, das Menschen kategorisiert, abwertet und vieles mehr. Aufgrund der vielen verschiedenen Formen epistemischer Gewalt gibt es auch verschiedene Analysen und Gegenmaßnahmen. Diese lassen sich wiederum im Trilemma der Inklusion (Boger 2017) ordnen. Epistemizide sind die Extremformen epistemischer Gewalt:

> »Epistemizid wird generell als ›Wissens-Mord‹ (De Sousa Santos 2014: 92) bzw. systematisches ›Auslöschen allen alternativen Wissens‹ definiert, was ›die Zerstörung aller sozialen Praktiken und die Disqualifikation der sozialen Akteure, die nach solchen Kenntnissen handeln‹ (ebd.: 153), beinhaltet. Die ersten mir bekannten Autoren, die diesen Begriff verwendet haben, sind Mogobe Ramose (2004: 1562) und Teboho Lebakeng (2004;3 siehe auch Lebakeng et al. 2006).« (Horsthemke 2022, S. 94)

Analysen epistemischer Gewalt funktionieren häufig anhand der Reproduktion einer Dichotomie, um Ungerechtigkeiten aufzeigen zu können (EN oder DE, nicht ND). Es gibt aber auch Positionen, in denen die Vielfalt von Wissensformen betont und Zuschreibungen von *Andersheit* dekonstruiert werden (ND, kein E). Jede Position im Trilemma hat ihre Berechtigung. Ein gewisses Wissen und bestimmte Wissende werden als Norm gesetzt und davon abweichendes Wissen und Wissende erfahren Veranderung. Es finden Verallgemeinerungen und dichotome Gegenüberstellungen, Abwertungen von veranderter Bildung und Ausgrenzung vom Zugang zu normalisierter Bildung statt. Daher braucht es sowohl Dekonstruktion als auch Empowerment und Normalisierung, um epistemischer Gewalt etwas entgegenzusetzen.

1. Empowerment und Normalisierung (EN, kein D) Marginalisierten/Veranderten Menschen wird der Zugang zu normalisierter Bildung erschwert oder verweigert. Auch wenn Zugang möglich ist, finden innerhalb der normalisierten und dominierenden Bildungsinstitutionen bzw. dem *westlichen* Bildungssystem insgesamt, Benachteiligungen veranderter Personen statt. Wenn trotz dieser diskriminierenden Hürden Bildungserfolge erreicht werden, finden sie nicht die gleiche Anerkennung wie die Bildungserfolge unsichtbar normalisierter Personen. In Bezug auf Bildungsinhalte, Kompetenzen und Methoden ist es ähnlich. Veranderte Bildung hat es schwer, in die Curricula einbezogen zu werden, als Qualifikation anerkannt zu werden und den gleichen Wert beigemessen zu bekommen. Daher ist es wichtig, marginalisierte Personen und marginalisierte Bildung zur Teilhabe an der Norm zu empowern. Hierfür müssen Nachteile ausgeglichen, Zugänge geschaffen und es muss Anerkennung gegeben werden.
Beispiele Kolonialismus, Postkoloniale Verhältnisse, Migration

Mimikry Sowohl bei EN als auch bei DE spielt der Druck oder das Begehren, sich an die Norm anzupassen, eine Rolle. Bei EN wird nach diesem Begehren gehandelt. Es wird versucht, Wege zu finden, um die Teilhabe an der Norm zu ermöglichen. Bei DE wird genau dieses Begehren dekonstruiert und stattdessen die eigene/veranderte Position gestärkt. Das Begehren, die dominierende Position bzw. den Westen zu imitieren, wurde in dekolonialen Kontexten vielfältig untersucht (deSouza 2020, S. 185). Es gibt jedoch noch eine Form der widerständigen Praxis, die sich zwar auf der EN-Linie befindet, aber Momente der Dekonstruktion aufweist. Es handelt sich um widerständige Mimikry (Castro Varela und Dhawan 2015, S. 229–230; Bhabha 1994, S. 81–92). Bhabha beschreibt Mimikry als Anpassungsprozess, der auf hegemonialen oder hierarchischen Anpassungsdruck hin passieren, aber auch widerständig sein kann (ebd.). Das Potenzial des Widerstands liegt in der Nuance der Differenz. Zum einen kann Abweichung zur Nichteinlösung des Zugehörigkeitsversprechens führen, wie oben beschrieben. Zum anderen kann sie aber auch einen Spiegel vorhalten und die dominierende Instanz verspotten (ebd.). Wenn sich die Unterdrückten der Machtdynamik zu einem gewissen Grad bewusst sind, die Dichotomie zwar zu dekonstruieren, aber gleichzeitig auch zu nutzen, kann mit der Angleichung an die Norm eine Erschütterung derselben einhergehen. 1. Dem Druck, sich anzupassen, wird nachgegeben, aber es liegt Handlungsmacht in der Möglichkeit der Variation (Butler 2007, S. 198). 2. Wenn keine inhaltlichen Abweichungen wahrgenommen werden, bleibt die Abweichung in der Sprechendenposition: Das unterdrückte Subjekt handelt/spricht wie die Unterdrückenden und zerstört somit die Illusion, welche die Hierarchie legitimiert: die der Inferiorität der Unterdrückten und Überlegenheit der Unterdrückenden (Castro Varela und Dhawan 2015, S. 229–231). Wenn die Unterdrückten zeigen, dass sie genauso wissen, agieren und auftreten können wie die Dominierenden, lässt sich die Hierarchie nicht mehr durch behauptete Überlegenheit zweiterer legitimieren (ebd.).

Normalisierung und Dekonstruktion (ND, kein E) Wissen ist immer bereits hybrid statt dichotom. Homi K. Bhabhas Gedanken zu Hybridität (Bhabha 1990, S. 211) treffen auf Personen ebenso wie auf Bildung zu. Es gibt nicht die eine Bildung, sondern eine Vielfalt an Bildung. Sausa Santos spricht von der Notwendigkeit, in Ökologien von Wissen(ssystemen) zu denken (Santos 2016, S. 188). Es geht um ein gerechtes Miteinander von Wissenssystemen, die miteinander in Verbindung stehen, stetig miteinander ausgehandelt werden müssen und nicht vorbestimmt einander über oder untergeordnet sind. Es gibt dabei nicht die eine, universelle Bildung, sondern es muss kontextgebunden von den betroffenen Personen oder mindestens unter Einbindung der betroffenen Personen ausgehandelt werden, welche Ansätze jeweils hilfreich sind, um mit einer Situation umzugehen. Sausa Santos Konzept der »Ecologies of knowledges«/Ökologien von Wissen(ssystemen) bewegt sich aller-

dings teilweise auch auf der EN-Linie, da die bisher noch bestehende Ungleichheit benannt und nach Wegen gesucht wird, um diese zu beheben.

Dekonstruktion und Empowerment (DE, kein N) Es gibt Druck, normalisierte Bildung und den Status als gebildete Person nach dominierenden Standards anzustreben. Diese Positionen sind mit sozio-ökonomischem Status verknüpft. Die Position als gebildete Person nach diesen Maßstäben verspricht Zugehörigkeit, Teilhabe, Gleichheit. Aber auch wenn sich Personen diesen scheinbaren Idealen annähern, können Migrationsmarkierungen oder andere Veranderungen bestehen bleiben. Das, was Bhabha als »Almost the same but not quite« (Bhabha 1994, S. 86) oder eben auch »Almost the same but not white« (Bhabha 1994, S. 89) beschreibt, betont den Illusionscharakter hinter Versprechen der Bildungsintegration. Bis zu einem gewissen Grad ist Teilhabe möglich, aber Rassismus verschwindet nicht. Egal, wie sehr sich eine Person nach dominierenden Standards bildet. Es gab in der Vergangenheit und gibt in der Gegenwart gruppenbezogene Abwertungen als ungebildet, unintelligent, faul, unwissend, naiv, leichtgläubig und weiteres. Somit gibt es historische und bestehende Ungerechtigkeiten, die es zu benennen und auszugleichen gilt. Um Privilegien und Benachteiligungen zu benennen, braucht es Kategorien, weshalb diese hier nicht dekonstruiert werden können. Auf der EN-Linie werden Ungerechtigkeiten ebenfalls benannt, jedoch mit dem Ziel der Zugehörigkeit der Norm. Diese wird auf der DE-Linie jedoch in ihrer Situiertheit als scheinbares Ideal dekonstruiert. Um die Hierarchie zu durchbrechen, in der marginalisierte Personen zur Norm aufschauen und sich versuchen, dieser anzupassen, braucht es einen gegenläufigen Prozess. Es braucht die Möglichkeit, sich gegen diesen Anpassungsprozess zu entscheiden, sich von der Norm ab- und der eigenen Gruppe zuzuwenden. Diejenigen, die bisher abgewertet wurden, werden auf dieser Linie des Widerstands aufgewertet. Gleiches gilt für das Wissen. Wissen, welches bisher vernichtet, negiert, vergessen, abgewertet und verkannt wurde, erfährt hier Wertschätzung und Verbreitung. Dies ist der Fall, wenn Boaventura de Sausa Santos von den Epistemologien des Südens als widerständiges Wissen spricht. Es geht um Wissenssysteme von Gruppen, Kollektiven und Individuen des globalen Südens bzw. (ehemals) kolonialisierter Gebiete, die Widerstand gegen (post)koloniale, kapitalistische und patriarchale Verhältnisse leisten (Santos 2018, S. 38). Wissen, das bisher abgewertet wurde, wird hierbei aufgewertet und neues Wissen, welches für den Widerstand hilfreich ist, geschaffen. Das Verhältnis der Bildung zu dem System, das sie hervorbringt, kann ebenfalls widerständig sein. Judith Butler befürwortet vor allem, solches Wissen wertzuschätzen, welches eine kritische Haltung bezüglich der institutionellen Voraussetzungen von Bildung beinhaltet (Butler 2012, S. 18). Zur DE-Linie gehört auch das Aufzeigen von Wissen, das bisher nicht betrachtet wurde und überwiegend in Vergessenheit geraten ist. Hierbei kann es sich auch um Wissen handeln, das vor dem Kolonialismus bestand

und der These der »Geschichtslosigkeit« kolonialisierter Gebiete entgegensteht, während Geschichte immer mehr zu den Taten *des Westens* wurde, deren Objekt veranderte Menschen und Gruppen waren (Bhambra 2014, S. 116). So haben zum Beispiel May Ayim, Katharina Oguntoye und Dagmar Schultz mit *Farbe bekennen: Afro Deutsche Frauen auf den Spuren ihrer Geschichte* in den 1980ern die Lücke ihrer Geschichten gefüllt. Dabei macht May Ayim in einem von ihr geschriebenen Abschnitt auch auf die Widersprüchlichkeit der Wissensstände in den als unzivilisiert dargestellten ehemaligen Kolonien und dem proklamierten Bildungsauftrag der Kolonialmacht aufmerksam:

> »Der Eroberungseifer der Auswanderer äußerte sich in einem entsprechend deutsch-nationalen Sendungsbewusstsein, das sich die Erziehung der ›Eingeborenen‹ zu deutschen Untertanen zur Pflicht setzte. Der Erziehungsauftrag hieß: die ›niedere Rasse‹ auf eine ›höhere Kulturstufe‹ emporzuheben. Dies, obwohl Vasco da Gama und seine Leute bereits 1497 feststellten, dass die Bewohner/innen im Gebiet des heutigen Tanzania ›die östlichen Meere befuhren und bessere navigatorische Kenntnisse hatten als sie selbst, und sie fanden dort Stadtstaaten und Regierungen vor, die ebenso wohlhabend und differenziert waren wie alles, was ihnen auf diesem Gebiet von Europa her bekannt war.‹« (Ayim 2016, S. 49)

Die Konstruktion deutscher Überlegenheit und der damit einhergehende Erziehungs- bzw. Bildungsauftrag steht hier im Widerspruch zu der Beobachtung vorhandener Kenntnisse. Aber auch in diesem Beispiel des Aufzeigens von Aspekten der Historie, die bis dahin und größtenteils auch jetzt noch meistens unterschlagen werden, besteht eine Angewiesenheit auf hörbare Stimmen. In diesem Fall ist es die von Vasco da Gama von 1497, die den späteren, dichotomen Konstruktionen deutscher Kolonialbestrebungen gegenübergestellt werden. May Ayim nutzt also die Aussagen eines Kolonialisten, um die Argumentation weiterer Kolonialisten zu dekonstruieren. Das sind die Quellen, die überliefert und zugänglich sind. In manchen Fällen ist es möglich, die Perspektiven der unterdrückten Gruppen zu erschließen, aber epistemische Gewalt besteht eben auch genau darin, diese schwerer hörbar zu machen, ihre Überlieferung zu verhindern oder zu vernichten. Es lässt sich nicht erschließen, was es an Wissen geben würde, wenn (Europäischer) Kolonialismus nicht stattgefunden hätte. Die Frage nach dem »Was wäre, wenn« bleibt unmöglich zu beantworten. Dennoch kann uns die Frage selbst helfen, sich der Tragweite epistemischer Gewalt bewusst zu werden. Was hätte global gesehen in mehr als 500 Jahren in kolonisierten Gebieten ohne Unterdrückung und mit gerechtem Zugang zu Ressourcen entstehen können? Was gäbe es heute an Wissen, wenn die aktive Zerstörung von Wissen nicht stattgefunden hätte und die Weitergabe von Wissen nicht direkt und indirekt verhindert worden wäre?

Wie andere Aspekte von Unterdrückung ging auch epistemische Gewalt immer mit Widerstand einher. Die Situation in (ehemals) kolonisierten Gebieten ist eine andere als in den Regionen, von denen der Europäische Kolonialismus ausging. Migrantisierte Personen in den Metropolen sind anders situiert und ihre Geschichte ist eine andere als die von Indigenen Gruppen in (ehemaligen) Siedlungskolonien bzw. die von Subalternen in Orten, die über Generationen ausgebeutet wurden (Castro Varela 2016, S. 53 mit Verweis auf Spivak). Die konkrete, erlebte Erfahrung der Unterdrückung unterscheidet sich ebenso wie Handlungsmöglichkeiten und die Geschichte. Aber es handelt sich in all diesen Fällen um Machtgefälle, die mit rassistischen Markierungen einhergehen. Zudem wird immer auch Widerstand geleistet und dieser trägt Früchte. Leider wird häufig nur gesehen, was sich verändert hat, aber nicht, welche Wege und wessen Anstrengungen dorthin geführt haben.

Wandel findet statt, die Verhältnisse sind nicht starr, aber hinter den Veränderungen stehen Kämpfe von Betroffenen – mit Worten, Petitionen, Protesten und vielem mehr.

Da in dieser Arbeit deutsche Nachrichten-Artikel betrachtet werden, richtet sich der Blick auch primär auf die Gegebenheiten in Deutschland.

> »Durch das politische Engagement Schwarzer Deutscher, Organisationen der Herero und Nama, die Black-Lives-Matter-Bewegung und zivilgesellschaftliche Initiativen wie *Hamburg Postkolonial* oder *Berlin Postkolonial* wurde der blinde Fleck des deutschen Kolonialismus nach und nach ins öffentliche Bewusstsein gerückt. Auch im Geschichtsunterricht zeigen sich Aushandlungsprozesse bezüglich der Darstellung von und Auseinandersetzung mit Kolonialgeschichte(n).« (Georgi und Freund 2022, S. 334)

Verschiedene wissenschaftliche Disziplinen haben Veränderungen durchlaufen und damit auch der Kanon, der in *westlicher* Dominanzkultur als Wissen gilt. Gurminder K. Bhambra beschreibt, wie in der Soziologie neben einigen anderen Wissenschaften eine Erweiterung des Blicks unter dem Titel »global turn« stattgefunden hat (Bhambra 2020, S. 3). Hier werden häufig zusätzliche Perspektiven, Quellen und Geschehnisse in bestehende Darstellungen eingefügt, wobei jedoch eine machtkritische Auseinandersetzung mit der sozialen Konstruktion globaler Zusammenhänge meist fehlt (ebd., S. 3–4). Die Kontexte und Machtdynamiken, aus denen Ereignisse hervorgegangen sind, müssten mitbetrachtet werden (Bhambra 2020). Als Beispiel nennt Bhambra die Haitische Revolution, die von ähnlicher Bedeutung wie die amerikanische und die Französische Revolution sei und in ihrer kolonialgeschichtlichen Verstrickung und Bedeutung für den Widerstand gegen rassistische Ungerechtigkeiten betrachtet werden müsse (ebd.).

Ein Wandel der Bildung bedarf allerdings auch eines Wandels der Begehrensstrukturen, da Begehren durch Machtstrukturen beeinflusst wird – im Sinne der

Triade von Macht, Wissen und Sein. Zudem beeinflusst Bildung Begehren, wie Spivak herausstellt und Castro Varela ausführt:

> »Spivak zufolge liegt das zentrale Moment von Bildung im Re-Arrangement von Begehrensstrukturen. Die zugrunde liegenden Fragen sind etwa: Was wünscht sich wer? Und wie wurde dieses Begehren begünstigt? Begehren wird selbstredend nicht als eine natürliche Kategorie behandelt, sondern als sozial hergestellt bestimmt. Womit klar wird, dass spezifische Vergesellschaftungsprozesse Subjekte mit spezifischen Begehren hervorbringen. Wenn beispielsweise behauptet wird, dass bildungsferne Gruppen kein Interesse an Bildung hätten und damit ihr Versagen in den Schulen erklärt wird, so liegt dieser Aussage die implizite Annahme zugrunde, dass es ein natürliches Begehren gäbe, dumm zu bleiben. Eine Ansicht, die rassistischen Vorstellungen gefährlich nahe kommt. Begehren ist jedoch nicht schicksalhaft, sondern wird im Feld des Sozialen hergestellt. Für Jacques Deleuze und Félix Guattari (Deleuze, Guattari 1977) wird Begehren nicht nur immer erzeugt, sondern ist auch produktiv innerhalb von so genannten Gefügen/Assemblagen, die durch Vielfältigkeit charakterisiert sind. Begehren ist überdeterminiert, es lässt sich nicht auf eine einzige Quelle, auf einen einzigen Grund zurückführen. Dabei steht das Begehren nicht selten dem Interesse diametral entgegen.« (Castro Varela 2016, S. 51)

Welche Bildung wird begehrt und von wem begehren Subjekte zu lernen? Wer begehrt überhaupt, in welchem Umfang, sich zu bilden? Was bewirkt das Begehren, sich zu bilden und als gebildet anerkannt zu werden?

Es lässt sich festhalten, dass epistemischer Wandel kontinuierlich existiert und darin Bestrebungen zu gerechteren epistemischen Verhältnissen inbegriffen sind. Manche Veränderungen sind allerdings nur oberflächlich, anstatt tiefgreifend die Triade von Macht, Wissen und Sein differenzgerechter zu gestalten. Zudem passieren Veränderungen nicht *einfach so*, sondern werden meist unter Entbehrungen und Anstrengungen von Betroffenen und jenen, die mit ihnen in Solidarität stehen, vorangetrieben.

Silencing-Praktiken Menschen als Individuen oder Gruppen zum Schweigen zu bringen, ihre Hörbarkeit einzuschränken, ihnen Sprechendenpositionen zu nehmen, ist eine Form epistemischer Gewalt. Hier wird das englische Wort »Silencing« verwendet, da es kein angemessenes deutsches Wort als Übersetzung gibt. Zum Verstummen oder zum Schweigen bringen, sind die Ausdrücke, die Silencing am nächsten kommen. Stereotype können Menschen zum Verstummen bringen. Es funktioniert ebenso wie das Sprechen aus dominierenden Positionen, welches so hörbar ist, dass es die Möglichkeit der davon abweichenden Selbstpositionierung der Unterdrückten, über die gesprochen wird, unmöglich macht: Immer bleibt die Frage, wann es legitime Vertretung der Betroffenen in ihrem Sinne ist oder paternalisti-

sche Fürsprache und Selbstdarstellung über die Darstellung eines *Anderen* (Spivak 1988, S. 288–289). Sprechende sind auf Zuhörende angewiesen und auf deren Möglichkeiten und Bereitschaft, sie als solche anzuerkennen und das Gesagte entgegenzunehmen (Dotson 2011, S. 238 mit Verweis auf Jennifer Hornsby).

Kristie Dotson unterscheidet zwei Formen von Silencing: »testimonial quieting and testimonial smothering.« (Dotson 2011, S. 237) Sie werden durch »Pernicious ignorance« (ebd., S. 238) hervorgebracht. Zuhörende können sowohl bewusst und intentional, als auch unbewusst und ungewollt schädlich ignorant sein (ebd.). Jedes Wissen geht auch mit einem Nicht-Wissen einher, etwas bleibt unbedacht, ignoriert. Somit ist Ignoranz immer gegeben, es ist nur die Frage, in Bezug auf was und ob es sich um schädliche Ignoranz handelt. Dies muss je nach Kontext entschieden werden. Damit Ignoranz zu epistemischer Gewalt führt, müsse es sich laut Dotson um schädliche sowie zuverlässige/wiederkehrende/reliable (»reliable«) Ignoranz handeln (ebd., S. 241). Es geht also nicht um einmalige Akte, sondern um systemische bzw. strukturelle Prozesse und die Ereignisse, die aus ihnen hervorgehen. Die erste Form, »testimonial quieting« besteht, wenn die Zuhörenden die Sprechende Person nicht als wissend anerkennen (Dotson 2011, S. 242 mit Verweis auf Patricia Hill Collin). Dotson verweist auf Patricia Hill Collins Analysen der Position Schwarzer Frauen in den USA (ebd.). Hill erklärt die Verkennung Schwarzer Frauen mit »controlling images« – Stereotypen, die den Zugang zur Position der wissenden Sprechenden Person versperren (Collins 2000, zitiert nach Dotson 2011, S. 242). Somit geht mit einer gesellschaftlichen Position/»Identität« ein epistemischer Nachteil einher (ebd., S. 243). Beim »testimonial quieting« kann es zwar sein, dass die Sprechende Person tatsächlich das sagt, was sie sagen möchte, aber ihr Wissen nicht als Wissen gehört wird, da von vorneherein ausgeschlossen wird, dass die Sprechende Person über Wissen verfügen könnte. In vielen Situationen sind diese kontrollierenden Bilder keine unerschütterlichen Mauern. Es ist durchaus möglich, trotzdem die eigene Stimme durchzusetzen. Allerdings ist es beschwerlicher. Die kontrollierenden Bilder sind Hürden, während epistemisch privilegierte Personen in dieser Hinsicht mit Jokern ausgestattet sind[1]. Das »testimonial smothering« ist dagegen eine Art Zwang, der Personen dazu bringt, sich selbst zum Schweigen zu bringen. Somit handelt es sich um verinnerlichte Gewalt – die betroffene Person trägt erzwungenermaßen selbst dazu bei, sich zum Schweigen zu bringen. Die Ursache liegt aber außen, in den Verhältnissen der Gesellschaft, den Zuhörenden, dem Publikum. Es kommt zu »testimonial smothering«, wenn 1. der Inhalt (im gegebenen Kontext) Schaden anrichten könnte, wenn er ausgesprochen wird und die sprechende Person sich dessen bewusst ist, 2. das Publikum nicht über die Kompetenz verfügt, die Aussagen entgegenzunehmen, da es ihrem eigenen Unwissen

1 Emilia Roig vergleicht Privilegien mit Jokern zur Veranschaulichung ungleicher Voraussetzungen (Roig 2021, S. 88).

gegenüber ignorant ist und 3. diese Ignoranz eine reliable und schädliche ist (ebd., S. 244). Um den ersten Punkt, die Befürchtung, dass das Aussprechen des Inhalts negative Auswirkungen haben könnte, zu veranschaulichen, nutzt Dotson folgendes Beispiel:

> »Domestic violence within, for example, African American communities is often shrouded in silence given the possibility that testimony about domestic violence can be understood to corroborate stereotypes concerning the imagined ›violent‹ black male.« (ebd., S. 244–245)

In dem Bewusstsein, dass es rassistische Stereotype gibt, die Schwarze Männer betreffen, wird Gewalt von Schwarzen Männern an Schwarzen Frauen laut Dotson oft verschwiegen, um diese Vorstellungen nicht zu stärken.

Der zweite Punkt besteht darin, dass die Zuhörenden den Inhalt nicht nur verstehen können, sondern auch nicht die Kompetenz haben, die Grenzen ihres eigenen Verstehens zu erkennen (ebd., S. 245–247). Dotson erklärt am Beispiel von Kernphysik, dass sie als Zuhörende bei diesem Thema nicht alles verstehen würde. Aber sie würde das Nicht-Verstehen-Können erkennen und als ihre eigene (in diesem Kontext) unzureichende Kenntnis verorten können. Im Fall von Rassismus als Thema ist es dagegen so, dass weiße Zuhörende, die nicht ausreichend für die Thematik sensibilisiert sind, häufig die Grenzen ihrer eigenen Verstehensmöglichkeiten nicht erkennen. Anstatt diese zu bemerken, gehen sie häufig davon aus, dass sie das nötige Wissen hätten. Daher besteht keine Offenheit gegenüber neuen Einsichten und das, was die sprechende Person zu sagen hat, kann nicht ankommen. Im Fall der Kernphysik ist Lernzuwachs durch weiteres Zuhören und Nachfragen gut möglich. Im zweiten Fall ist es schwieriger, weil das eigene Unverständnis erst einmal als Hürde, die bei einem selbst liegt (nicht individuell, sondern durch Gesellschaft produziert), wahrgenommen werden muss, um sie beseitigen zu können. Diese Unkenntnis des eigenen Unwissens und die damit einhergehende Einschränkung des Empfangens neuen Wissens bezeichnet Dotson als »testimonial incompetence« (ebd., S. 244). Die dritte Voraussetzung für testimonial smothering besteht darin, dass die testimonial incompetence durch schädliche, reliable Ignoranz hervorgerufen wird (ebd., S. 248). Dies ist beispielsweise bei rassistischen Mikroaggressionen der Fall (ebd., S. 247). Es ist nicht einfach, Silencing als Form epistemischer Gewalt empirisch nachzuweisen (ebd., S. 251). Mithilfe von Dotsons theoretischen Ausführungen zu testimonial quieting und testimonial smothering können diese Ausformungen von Gewalt sichtbar machen:

> »The understanding of epistemic violence in testimony I have outlined here can aid in identifying practices of silencing by dispersing the burden of proof for proving the existence of practices of silencing *between* a speaker and an audience as

> opposed to the sole burden being placed on the speaker who has been silenced. The activity required for locating a practice of silencing becomes less about the victim of the practice and more about the socio-epistemic circumstances of the silencing.« (ebd.)

Innerhalb einer Diskursanalyse kann testimonial smothering nicht endgültig nachgewiesen werden, da nicht alle dafür notwendigen Daten zur Verfügung stehen. Aber die Aussagengefüge können Auskunft über die Bedingungen des Sprechens geben und somit Hypothesen zu Silencing-Praktiken ermöglichen.

Verinnerlichte Unterdrückung kann dazu führen, dass die eigenen Bedingungen/Verhältnisse nicht gesehen werden können, sondern Betroffene aus den Augen der Privilegierten auf ihre eigene Situation blicken. Ohne das Bewusstsein für die Bedingungen können diese auch nicht artikuliert werden. Aber selbst wenn die verinnerlichte Unterdrückung überwunden wird, kann die Erkenntnis, welche Auswirkungen das Sprechen haben kann und welche Inkompetenz und Ignoranz bei den vorliegenden vorherrscht, zu testimonial smothering führen.

Silencing muss kein komplettes zum Schweigen bringen sein. Es kann sein, dass bestimmte Inhalte vorsichtiger formuliert, auf bestimmte Weise ausgedrückt werden oder nur teilweise gesagt werden. Wenn das Resultat aber tatsächlich ein vollständiges Schweigen sein sollte, geht auch dieses mit Konnotationen einher, die für die Anerkennung/Verkennung als gebildet relevant sind:

> »Dem Schweigen haftet die unaufgeklärte Schwäche der Ungebildeten und der Ignorant_innen an, der Renitenten, der Suspekten und derer, für die es aus unterschiedlichen Gründen ohnehin besser zu sein scheint, wenn andere für sie das Wort ergreifen (Brunner 2017b: 34).« (Brunner 2020, S. 119)

Wie Dotson deutlich gemacht hat, ist es wichtig, diese Zuschreibungen zu dekonstruieren und die Verantwortung bei den Verhältnissen zu suchen, die dieses Schweigen bedingen.

Kognitiver Extraktivismus Kognitiver Extraktivismus (cognitive Extractivism), manchmal auch einfach als Aneignung/Appropriation bezeichnet, bedeutet Wissensausbeutung (Klein – Interview mit Betasamosake Simpson 2013). Betasamosake Simpson beschreibt, wie in kolonialen und postkolonialen Verhältnissen nicht nur Rohstoffe ausgebeutet werden, sondern auch Wissensbestände, Praktiken und Erfindungen (ebd.). Dabei greifen Assimilation und Aneignung aus machtvoller Position heraus ineinander (ebd.). Aus kapitalistisch-kolonialistischer Sicht nützliches Wissen wird den Kontexten, in denen es entstanden ist, und den Menschen, die es hervorgebracht haben, entrissen und losgelöst von vielen Bedeutungen, die es zuvor hatte, in Profit umgewandelt (ebd.). Diejenigen, denen das Wissen

genommen wurde, profitieren dabei jedoch genauso wenig wie die Erde von der Rohstoffentnahme (ebd.). Es handelt sich um Diebstahl, da es ein Prozess ohne Konsens ist. Der Schutz geistigen Eigentums, die Regulation durch Copyrights und Patente stehen dabei nur manchen Menschen zur Verfügung, *andere* bzw. veranderte Personen werden dagegen als Ressource behandelt (ebd.). Die globale Arbeitsteilung mit ungleicher Wertbeimessung existiert nicht bloß in Bezug auf materielle Güter, sondern ebenso in Bezug auf Gedanken, Ideen, Theorien, Wissen.

Zentrum-Peripherie Vorstellung Entgegen der eben betrachteten Richtung des Extraktivismus besteht häufig die Vorstellung, Wissen würde vom Zentrum in die Peripherie verlaufen. Beim Extraktivismus wird ehemals kolonisierten Gebieten Wissen entnommen, gestohlen, ohne dass die Wissenden gerecht am Profit teilhaben. Kolonialismus und Postkoloniale Verhältnisse haben jedoch mit dem Eurozentrismus Europa bzw. ehemalige Kolonialmächte epistemisch zentriert. Diese konstruierten Zentren werden als Ausgangspunkte für Wissen und Kompetenzen gesehen, welches von dort in ehemalig kolonialisierte Gebiete wandere:

> »This narrative of diffusion is a common one. From the work of Marx and Weber onwards, the modern world has been presented as coming into being as a consequence of the diffusion of ideas and practices whose origins are identified in Europe and the West.« (Bhambra 2020, S. 8)

Letztendlich ist dieses Narrativ Teil des Extraktivismus insofern, dass der Prozess der Ausbeutung durch ein Narrativ des Gebens, des Zivilisierens, des White Saviourism überdeckt wird. Sara Ahmed beschreibt, wie Ideen als Besitz des scheinbaren Zentrums produziert werden und ihr Weg dorthin unsichtbar gemacht wird (Ahmed 2019, S. 110). Gleichzeitig muss bedacht werden, dass über Jahrhunderte bestehende Machtungleichgewichte für die (ehemals) kolonialisierenden, also dominierenden Länder und die dort privilegierteren Menschen bessere Voraussetzungen geschaffen haben, um sich Wissen anzueignen, neues Wissen zu produzieren und dieses zu verbreiten. Somit wird ein sichtbarer Fluss des Wissens von Dominierenden zu Unterdrückten ebenso durch Machtstrukturen hervorgebracht wie der unsichtbare des Extraktivismus.

Bildungsbegriff(e)

> »Wann ist jemand gebildet? Ist ein Professor für Philosophie, der sich mit den existenziellen Fragen der Welt auf hohem Abstraktionsgrad intensiv beschäftigt […], sich aber bei seiner Steuererklärung oder mit dem Smartphone völlig überfordert fühlt, besonders gebildet? Oder ist eine Informatikerin, die in der digitalen

> Welt wie ein Fisch im Wasser schwimmt und dabei Tschaikowsky hört, gleichzeitig aber fast jeder Verschwörungstheorie glauben schenkt, gebildet? Ist hingegen ein Handwerksmeister, der erfolgreich seinen Betrieb führt und dabei die traditionelle Handwerkskunst pflegt, weniger gebildet als der Philosoph und die Informatikerin?« (El-Mafaalani 2020, S. 21–22)

Wenn Wissen und Kompetenzen als solche sozial hergestellt sind und permanent ausgehandelt werden, was bedeutet dann Bildung? Und kann Bildung eindeutig normativ eingeordnet werden, angesichts der Verknüpfungen von Wissen(ssystemen) mit Gewalt, die nun deutlich wurden? Dieser Abschnitt wird weder einen Überblick über die Geschichte des Bildungsbegriffs, noch ein umfassendes Abbild der aktuell wissenschaftlich diskutierten Definitionen von Bildung bereitstellen. Vielmehr ergründen die folgenden Seiten, welche Art, Bildung zu betrachten, für diese Arbeit sinnvoll sein kann. Um offen analysieren zu können, welche Verständnisse von Bildung im Diskurs genutzt oder auch hergestellt werden, ist es wichtig, hier keine enge Vordefinition vorzunehmen. Stattdessen schaffen grobe Überlegungen einen Hintergrund, vor dem das Bildungsverständnis des Diskurses im empirischen Teil ausgearbeitet werden kann.

Es ergibt sich ein ambivalentes Bild. Erstens gilt Bildung als Gut, welches scheinbar Ungerechtigkeiten bekämpfen kann und zweitens kann Bildung ungerechte Strukturen aufrechterhalten (Bergold-Caldwell und Georg 2018, S. 69). Bildung erscheint zwar häufig als einseitig positiv, aber kann durchaus problematische Aspekte beinhalten. Dies gilt selbst für sozialkritisch ausgerichtete Bildung, wie Denise Bergold-Caldwell und Eva Georg mit Verweis auf Spivak festhalten:

> »Gayatri Chakravorty Spivak hält fest, dass emanzipatorische Bildung, d.h. eine kritisch-reflektierte Bildung, die auch Handlungsmacht neu verteilt, zwar häufig gefordert, aber in ihrer derzeitigen Ausprägung – globale Macht- und Herrschaftsverhältnisse nicht reflektierend – meist nur dazu beitrage, weitere lokale und globale Ungleichheiten zu reproduzieren und aufrecht zu erhalten (vgl. 2015, o.S.).« (Bergold-Caldwell und Georg 2018, S. 70)

Im Bildungssystem wird laut Aladin El-Mafaalani Gleichbehandlung postuliert, aber Gleichbehandlung verhindert den Ausgleich bestehender Ungleichheiten (El-Mafaalani 2020, S. 14). Es fehlt häufig an der Anerkennung vorhandener Nachteile und Benachteiligungen sowie deren Ausgleich. Diese Kritik von Aladin El-Mafaalani lässt sich als Kritik an der ND-Linie, welche *Andersheit* nicht mehr als signifikanten Faktor lesen kann und somit der Möglichkeit des Empowerments beraubt ist, lesen. In Kontexten der Inklusion spielt die ND-Linie häufig eine zentrale Rolle, allerdings auf Kosten der übrigen Positionen im Trilemma.

Schule legitimiert Ungleichheit (ebd.), wenn angenommen wird, dass sie ihrer Allokationsfunktion anhand von Leistungsbemessung nachkommt und diese individuell möglich sei. Die Bewertung durch die Schule, in Form von Noten und Abschlüssen, rechtfertigt soziale Stellungen und dementsprechend auch soziale Unterschiede (ebd.).

Eine Form der Bildung, die in den letzten Jahrzehnten und teilweise noch immer als Gegenmittel für Ungerechtigkeiten in Kontexten der Migration und Integration angepriesen wird, ist die Interkulturelle Bildung. Darin ist ein Lernen über als *anders* gesehene und somit auch als *anders* hergestellte Personen inbegriffen: Es perpetuiert die Veranderung über Fremdzuschreibungen (Bergold-Caldwell und Georg 2018, S. 80) und ist kein *Lernen mit*, sondern ein objektifizierendes *Lernen über* diejenigen, die zu Bildungsinhalten werden.

Trotz dieser und vieler möglicher weiterer Einwände gegen Bildung als Gut, lässt sich Bildung auch widerständig und diskriminierungskritisch denken. Das Bildungssystem bleibt ein wichtiger Ansatzpunkt für Veränderungen, mitunter auch, weil die Schule eine hohe Reichweite besitzt:

> »es [gibt] keinen anderen gesellschaftlichen Bereich, in dem dieser Kreislauf durchbrochen werden könnte. Das Bildungssystem ist der einzige ›Ort‹, an dem Kompetenzen und Leistungsfähigkeit systematisch entwickelt – und nicht nur bewertet – werden. Nur durch das Bildungssystem, insbesondere die Schulen, können alle Menschen gleichermaßen erreicht werden. Daher ist die Forderung an das Bildungssystem, systematisch auf Ungleichheit einzuwirken und sozialer Benachteiligung entgegenzuwirken, berechtigt. Hier werden die Weichen für alle anderen gesellschaftlichen Bereiche gelegt.« (El-Mafaalani 2020, S. 14–15)

Welches Verständnis von Bildung kann dieser Ambivalenz gerecht werden? Bildung ist vielschichtig und nicht grundsätzlich positiv oder negativ im Sinne der Förderung von Differenzgerechtigkeit. Dafür braucht es einen weiten Bildungsbegriff. Dieser lässt sich in einer Definition finden, die mittlerweile in verschiedenen Varianten eine weite Verbreitung in wissenschaftlichen Diskursen gefunden hat: Bildung wird als Prozess der Transformation des Welt- und Selbstverhältnisses des Subjekts beschrieben (Koller 2016, S. 149 mit Verweis auf Marotzki). Winfried Marotzki veröffentlichte bereits 1990 zu dieser Auffassung von Bildung und seither wurde sie ausgiebig diskutiert und erweitert (ebd.). Hans-Christoph Koller fasst zentrale Merkmale von Bildung nach Marotzki und einigen seiner Rezipierenden zusammen. Demnach geht Bildung über einzelne Elemente des Wissens und Könnens eines Individuums hinaus. Bildung beziehe sich auf das Welt- und Selbstverhältnis insgesamt. Zudem werden Bildungsprozesse nicht (ausschließlich) von einem inneren Impuls ausgelöst, sondern stehen in Verknüpfung mit äußeren, gesellschaftlichen Verhältnissen. Es geht darum, »auf soziokulturelle Herausforde-

rungen [zu] reagieren« (ebd., S. 149–150). Zudem handelt es sich bei Bildungsprozessen nicht nur um eine Umwandlung, sondern auch um die Entstehung von etwas Neuem: »neue Muster oder Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses entstehen.« (ebd.)

Eine Kritik an diesem Verständnis lautet, dass hierbei die normative Setzung von Bildung vernachlässigt wird (ebd.).

Wie die obigen Ausführungen gezeigt haben, bedarf es jedoch eines genau solchen Bildungsverständnisses. Bildung bedarf einer Definition, die normativ nicht festgelegt ist, um die Ambivalenzen von Bildung unter dem Begriff Bildung aufschlüsseln zu können. Bildung ist damit nicht per se positiv oder per se negativ. Etwas, das als Bildung definiert wird, kann in einem zweiten Schritt normativ bewertet werden.

4 Theoretische Auseinandersetzung mit und Systematisierung von Anerkennung

> »[…] recognition helps give our lives depth and continuity, and a world completely lacking the signposts of identity would be unnavigable. At the same time, many of the relationships established and maintained through recognition are unjust, often severely so. If recognition makes the social world intelligible, it often does so by stratifying it, subordinating some people and elevating others to positions of privilege and dominance.« (Markell 2009, S. 1–2)

Um der Frage nachzugehen, wer wie im Diskurs als gebildet und was dabei als Bildung anerkannt wird, ist es wichtig, ein Verständnis für Anerkennung und ihre Funktionsweisen zu entwickeln. Daher widmet sich dieses Kapitel der theoretischen Erschließung von Anerkennung. Hierbei werden bisherige Theorien zu Anerkennung in ein neues Verhältnis zueinander gesetzt, um darauf aufbauend weiterführende Schlüsse zu ziehen und ein Analyseraster zu entwickeln. Die erste Person Singular wird hierbei stellenweise hervortreten, um kenntlich zu machen, welche Systematisierungen von Anerkennung aus dieser Arbeit hervorgegangen sind.

Anerkennung ist ein Wort, das in vielen Kontexten gebraucht wird und alltagssprachlich häufig unhinterfragt als positiv bewertet wird. Jedoch lässt sich diese scheinbar eindeutige normative Wertung hinterfragen. Das heißt nicht, dass Anerkennung nun gegenteilig als etwas Negatives zu sehen ist. Vielmehr bedeutet es, dass Anerkennung komplex ist und kontextspezifisch gesehen werden muss. Es gibt einen umfangreichen Theorienpluralismus zu Anerkennung und im Überblick bietet sich ein ambivalentes Bild. In der aktuellen theoretischen Forschung bildet sich das unter anderem an Titeln wie *Recognition and Ambivalence*, einem von Heikki Ikäheimo, Kristina Lepold und Titus Stahl herausgegebenen Sammelband, und *Ambiva-*

lente Anerkennung, einer Monographie von Lepold ebenso ab wie an anerkennungskritischen Arbeiten aus den (post-)kolonialen und indigenen Studien. Zu letzteren gehören unter anderem Veröffentlichungen von Audra Simpson und Glen Coulthard. Daher versucht dieses Kapitel, Anerkennung differenziert nachzuzeichnen. Dabei sind folgende Fragen wegweisend: Was ist Anerkennung oder was kann Anerkennung sein, was tut Anerkennung, wie kann sie gestaltet sein und wie funktioniert sie? Welche Rolle spielen Machtstrukturen und wie sehen Handlungsoptionen im Umgang mit Anerkennung aus? Letztendlich tragen die letzten Fragen zur Beantwortung der ersten bei. Eine Definition von Anerkennung lässt sich nicht ohne eine Betrachtung ihrer Ausformungen und ihres Tuns befriedigend herleiten.

Ankerdefinition

Zu Beginn kann eine erste, allgemein gehaltene und kurze Definition einen Anhaltspunkt geben. Diese kurze Definition wirkt als Anker, der stabil bleibt, während andere bestehende Vorstellungen diskutiert werden. Es ist das Verständnis von Anerkennung, welches Mecheril 2003 in *Prekäre Verhältnisse* festgehalten hat. Seitdem hat sich sein Bild von Anerkennung vertieft und ausdifferenziert. Aber dennoch kann eine Kurzfassung dieser Definition hilfreich sein, um sich den Begriff zu erschließen: »Anerkennung umfasst immer zwei Momente, das der Identifikation und das der Achtung.« (Mecheril 2003, S. 391) Ähnlich fasst auch Kristina Lepold das grundlegende Anerkennungsverständnis verschiedener Anerkennungstheorien zusammen: Anerkennung sei eine Kombination aus der Identifizierung als X und der »Zuweisung eines normativen Status«, dem auf unterschiedliche Weise begegnet werden kann (Lepold 2021, S. 177–178). Anerkennungstheorien werden meist auf Personen angewendet, können aber ebenso für Zustände und Objekte gelten. Auch bei der Anerkennung einer Situation als z.B. Erfolg oder eines Gegenstandes als hilfreich, finden beide Momente ihre Anwendung. Somit lässt sich mithilfe dieser Definition sowohl die Anerkennung von Menschen als gebildet, als auch die Anerkennung von etwas als Bildung betrachten. Beides wird identifiziert/bestimmt/benannt und mit Status versehen/erhält Achtung. Im Falle der Anerkennung von Personen als gebildet, ist es ein Status, der die Form einer gesellschaftlichen Position mit einem bestimmten Zugang zu Arbeitsplätzen oder weiterführender Bildung, finanziellen Vorteilen und vielem mehr einnehmen kann. Bei der Anerkennung von etwas als Bildung ist es ein Status, der unter anderem ermöglicht, dass etwas, das in der Schule gelehrt wird, als Qualifikation für Arbeitsplätze oder weiterführende Bildung fungieren darf und dass Personen, die über dieses Etwas verfügen, als gebildet anerkannt werden können (als nötige, aber nicht unbedingt hinreichende Bedingung, da auch andere Faktoren die Möglichkeit der Personen, als gebildet anerkannt zu werden, beeinflussen können).

Da diese grundlegende Definition für dieses Kapitel und diese Arbeit zwar hilfreich, aber nicht ausreichend sein wird, vertiefen die folgenden Abschnitte das Verständnis von Anerkennung. Hierbei wird zunächst die Relevanz von Anerkennung ergründet, indem Theorien, die von einem Bedürfnis nach Anerkennung ausgehen, erkundet werden. Zudem wird die Rolle, die Anerkennung bei der Identitätsbildung spielt, beleuchtet. Nachdem so schon ein Eindruck von der Bedeutung von Anerkennung, ihrem Tun und Funktionsweisen gewonnen wurde, kann Anerkennung im Zusammenhang mit Leistung betrachtet werden. Dies ist für diese Arbeit von besonderem Interesse, da mit der Anerkennung als gebildet häufig Leistungsanerkennung einhergeht. Aufbauend auf diesen Punkten kann das Ambivalente der Anerkennung in den Blick kommen: Es geht um die Verflechtung von Anerkennung und Verkennung sowie die Rolle von Normen, Macht- und Herrschaftssystemen. Wie zuvor auch schon zu anderen theoretischen Fragen dieser Arbeit bietet auch bei Anerkennung das Trilemma der Inklusion eine Möglichkeit, Anerkennung zusammen mit Differenzgerechtigkeit zu denken. Schließlich ermöglicht der gewonnene Überblick zu Anerkennung, in der Zusammenführung ihrer Notwendigkeiten und Problematiken, wie Widerstand mit Anerkennung zusammengedacht werden kann.

Die gewonnenen Erkenntnisse zu Anerkennung werden anschließend mit den theoretischen Überlegungen zu epistemischer Gewalt zusammengeführt und in eine für diese Arbeit nutzbare Form gebracht.

Anerkennung als (Grund-)Bedürfnis

Menschen begehren und brauchen Anerkennung. Als Herleitung hierfür dienen Theoriestränge, die Anerkennung eindeutig als positiv ansehen. Sie benennen Verkennung als das negative Gegenstück von Anerkennung und lassen sich häufig einer Hegelschen Tradition zuordnen. Hier ist diese Theorietradition von Interesse, da sie die Relevanz von Anerkennung als (Grund-)Bedürfnis darlegen kann. Allerdings wird der einseitigen Bewertung von Anerkennung als ausschließlich positiv sowie den Vorstellungen von Gegenseitigkeit im weiteren Verlauf dieses Kapitels ein machtkritischer Blick entgegengestellt.

Besondere Berühmtheit hat eine Passage von Georg Wilhelm Friedrich Hegels *Phänomenologie des Geistes* unter dem Ausdruck *Herr-Knecht Dialektik* erlangt. Die Theorie Hegels wird hier nicht als unhinterfragter Referenzpunkt stehengelassen. Vielmehr bedarf sie einer kurzen Erläuterung, um anschließend differenziert auf die Kritik an Hegels Anerkennungsvorstellungen eingehen zu können. Denn Hegel beschäftigt sich zwar mit Abhängigkeiten, aber beweist dabei eine seiner Position und seinen Erfahrungsräumen entsprechende Ignoranz hinsichtlich struktureller Ungerechtigkeiten. Die sogenannte *Herr-Knecht Dialektik* ist in einer Sprache

geschildert, die (cis-)Männlichkeit als Norm setzt. Es geht letztendlich um eine dominierende und eine dominierte Instanz. Im Folgenden werden bei Herr* und Knecht* Sternchen verwendet, um diese männliche Norm in Frage zu stellen und stellenweise werden zudem Umschreibungen genutzt.

Hegel verwendet die Vorstellung von isoliertem Selbstbewusstsein, um intersubjektive Beziehungen und Abhängigkeiten theoretisch zu erschließen. Zuvor hat er bereits das Problem des Selbstbewusstseins ohne (Anerkennung durch) andere, zu denen es sich beziehen kann, artikuliert:

> »Aber in der Tat ist das Selbstbewußtsein die Reflexion aus dem Sein der sinnlichen und wahrgenommenen Welt und wesentlich die Rückkehr aus dem *Anderssein*. Es ist als Selbstbewußtsein in Bewegung; aber indem es *nur sich selbst* als sich selbst von sich unterscheidet, so ist ihm der Unterschied *unmittelbar* als ein Anderssein *aufgehoben*; der Unterschied *ist* nicht, und *es* nur die bewegungslose Tautologie des: Ich bin ich; indem ihm der Unterschied nicht auch die Gestalt des *Seins* hat, ist es nicht Selbstbewußtsein.« (Hegel 1973, S. 138)

Die Definition des Selbstbewusstseins ist also bereits auf seine Beziehung, auf das, was außerhalb des Selbstbewusstseins ist, bezogen. Um Selbstbewusstsein sein zu können und um sich selbst als solches wahrnehmen zu können, braucht es eine Bewegung in ein anderes und eine Rückkehr zu sich selbst. Denn nur so könne ein Unterschied ausgemacht und über diesen Unterschied ein spezifisches Sein festgestellt werden.

Das einzelne Selbstbewusstsein, als nicht anerkanntes, kann sich kein Bild von sich machen, keine Identität ausbilden. Es hat nichts, wovon es sich abgrenzen und nichts, worüber es sich begreifen kann. Wenn ein Selbstbewusstsein ein anderes als Objekt wahrnimmt, kann es eine Subjekt-Objekt Beziehung führen und sich in erster Stufe darüber definieren (ebd. S. 143). Es *ist* durch das, was es mit den Objekten tut und wie es sich zu ihnen verhält:

> »[…] es ist *Begierde*. Der Nichtigkeit dieses Anderen gewiß, setzt es *für sich* dieselbe als seine Wahrheit, vernichtet den selbstständigen Gegenstand und gibt sich dadurch die Gewißheit seiner selbst als *wahre* Gewißheit, als solche, welche ihm selbst auf *gegenständliche Weise* geworden ist.« (ebd.)

Das Selbstbewusstsein in Beziehung mit einem Objekt, dem Bewusstsein abgesprochen wird, sei somit ein Vernichtendes, um sein zu können. Um nicht in der Nichtigkeit zu verweilen, die dem Gegenstand zugewiesen wird, gelte es zu vernichten. Im Anschluss an das vorige (Unter-)Kapitel zu epistemischer Gewalt lässt sich diese Logik Hegels im Kontext europäischer Überlegenheitsvorstellungen lesen. Dominanz und Auslöschung dessen, was lediglich als Objekt, nicht aber als relevantes Subjekt

anerkannt wird, erscheint als Grundbedingung, um sich dadurch »die Gewißheit seiner selbst als *wahre* Gewißheit« zu geben. (ebd.) Dies lässt sich in eine Tradition der Existenzdeklaration auf der Basis von Unterdrückung einordnen:

> »Dussels Antwort auf diese Frage zielt auf die koloniale Unterseite dieses paradigmatischen modernen Mottos: Dem ›Ich denke, also bin ich‹ (*cogito ergo sum*) sei notwendigerweise die europäische Erfahrung eines ›Ich erobere, also bin ich‹ (*conquiro ergo sum*) vorausgegangen. Nur wer die koloniale Eroberung als Selbstverständlichkeit erachte und sich selbst dementsprechend für das Zentrum der Welt halte, könne überhaupt auf diesen Gedanken kommen – ein »imperial being« (zit.n. ebd.), das seine eigenen Möglichkeitsbedingungen und Privilegien unsichtbar zu machen versteht und auch selbst zu vergessen scheint. Doch nach Grosfoguel fehlt in dieser dekolonialen Erklärung der Kolonialität des Wissens ein wesentliches Bindeglied. Zwischen dem ›Ich erobere, also bin ich‹ und dem ›Ich denke, also bin ich‹ liege nichts weniger als die gewaltsame koloniale Praxis des ›Ich vernichte, also bin ich‹ (*extermino ergo sum*) (ebd.) […].« (Brunner 2020, S. 51)

> »What links the ›I conquer, therefore I am‹ (*ego conquiro*) with the idolatric, God-like ›I think, therefore I am‹ (*ego cogito*) is the epistemic racism/sexism produced from the ›I exterminate, therefore I am‹ (*ego extermino*). It is the logic of genocide/epistemicide together that mediates the ›I conquer‹ with the epistemic racism/sexism of the ›I think‹ as the new foundation of knowledge in the modern/colonial world.« (Grosfoguel 2013, S. 77)

Nun geht Hegel René Descartes nicht voraus, sondern im Gegenteil und nimmt weder das »ich denke« noch das »ich vernichte« als ausreichende Bedingung für die Ausbildung einer Identität. Über die Vernichtung des Objekts erlange das Selbstbewusstsein lediglich eine Position als begehrend und konsumierend. Darüber hinaus habe es jedoch keine Identität. Es brauche laut Hegel ein anderes Selbstbewusstsein, also ein Gegenüber, welches ebenfalls als Subjekt agieren kann: »*Das Selbstbewußtsein erreicht seine Befriedigung nur in einem anderen Selbstbewußtsein.*« (Hegel 1973, S. 144) Erst wenn es zwei sind, könnten sie sich gegenseitig wahrnehmen, sich voneinander abgrenzen, zueinander positionieren und unter Einfluss des Bildes, welches das jeweils andere von ihnen hat, ein Verhältnis zu sich selbst finden: »Das Selbstbewußtsein ist *an* und *für sich*, indem und dadurch, daß es für ein anderes an und für sich ist; d.h. es ist nur als ein Anerkanntes.« (ebd., S. 145) Hegel sieht Anerkennung als Bewegung des Selbst ins Andere, wo es sich selbst findet, eine Abgrenzung von Selbst und Anderem vornimmt und dadurch für sich sein kann, während andersherum von dem Anderen ausgehend das Gleiche geschieht (ebd. S. 145–146). Es funktioniere laut Hegel nur in der beidseitigen Aktion, in der Reziprozität, da die Anerkennungshandlungen voneinander abhängig seien. Indem sie einander als

Subjekte anerkennen, können sie füreinander die anerkennende Funktion erfüllen, die der Gegenstand im Objektstatus zuvor nicht für sie bereithielt. »Sie *anerkennen* sich als *gegenseitig sich anerkennend*.« (ebd., S. 147)

Diese Abhängigkeit voneinander müssten die Selbstbewusstseine jedoch erst einmal erkennen. Im Streben sich zu bewähren, ergebe sich ein Kampf, der bis an die Schwelle des Todes führe (ebd., S. 149). Jedoch endet der Kampf vor dem Tod eines oder beider Selbstbewusstseine. Dieser Moment ist in Hegels Gedankenspiel ein Transformationspunkt. Der Tod produziert zwar »die Gewißheit […], daß beide ihr Leben wagten und es an ihnen und an dem Anderen verachteten« (ebd.), aber es folgt die Erkenntnis der Abhängigkeit, welche das Töten des jeweils anderen Selbstbewusstseins verhindert.

Es ergebe sich aus dem ungleichen Kräfteverhältnissen des Kampfes die Beziehung von Herr* und Knecht* (ebd., S. 150). In der dominierenden Position sieht Hegel ein »Fürsichsein« (ebd.), während die unterdrückte Partei als »das unselbstständige, dem das Leben oder das Sein für ein Anderes das Wesen ist« (ebd.) beschrieben wird. Im Sinne heutiger Forschung ließe sich dieses Phänomen am ehesten als eine Form internalisierter Unterdrückung beschreiben, in der betroffene Personen die Hierarchie soweit verinnerlicht haben, dass sie (unbewusst) ihr Handeln, Fühlen und Denken am Wohl der übergeordneten Person/Gruppe anstatt am eigenen Wohl ausrichten.

Laut Hegel bestehe jedoch eine gegenseitige Abhängigkeit, da auch die Dominanz auf das Unterdrückte angewiesen sei: Beide bräuchten die Anerkennung des Gegenübers. Beide würden begreifen, dass sie die Anerkennung des Anderen brauchen und Anerkennung geben müssen, um ebenso welche zu erhalten (ebd., S. 150–155).

Hieraus ergibt sich ein positives Bild von Anerkennung. Anerkennung sei demnach eine Dynamik inhärent, die letztendlich zu Gegenseitigkeit führe. Selbstverhältnisse würden durch reziproke Anerkennungsbeziehungen mit anderen ermöglicht und um Selbstverhältnisse herstellen zu können etablierten sich – quasi automatisch – gerechte Anerkennungsverhältnisse.

Diese positive Theorie wird von Axel Honneth in seinen früheren Veröffentlichungen weiter ausgebaut. Mithilfe eines dreigliedrigen Anerkennungsmodells, dessen Grundlagen bei Hegel bereits angelegt sind (Honneth 1994, S. 43–46) sowie sozialpsychologischer Anleihen bei George Herbert Mead ergibt sich eine ganze Gesellschaftstheorie. Anerkennung trage laut Honneth dazu bei, das eigene Selbst zu verwirklichen (ebd., S. 174–211) und Individuen und Gruppen würden daher nach Anerkennung streben. Es ergebe sich ein Gesellschaftsprinzip des Kämpfens um Anerkennung mit dem Resultat, dass sich Anerkennung ausweite: Es würden immer mehr Personen/Gruppen in Anerkennung einbezogen und immer mehr Aspekte anerkannt. Honneth beschreibt drei Formen von Anerkennung, die jeweils einen eigenen Anteil an der Selbstverwirklichung hätten. Die erste Form besteht

in Liebe als bedingungslose Form der Anerkennung, welche individuelles Selbstvertrauen ermöglichen würde (ebd., S. 174). Die zweite Form ist Respekt, auch als rechtliche Anerkennung gefasst. Menschen werden als Personen, die Rechte haben, Bürger*innen sind, ernst genommen werden können und legitimerweise Anforderungen stellen dürfen, anerkannt. Diese Anerkennungsform ermögliche Selbstachtung (ebd., S. 194–195). Die letzte der drei Formen ist wiederum die Wertschätzung, auch Solidarität bzw. in manchen seiner Arbeiten ist sie auch an Leistungsanerkennung im Kontext kapitalistischer Gesellschaften geknüpft (Honneth 2017, S. 166). Diese ermögliche Selbstschätzung (Honneth 1994, S. 277–278):

> »Der Zusammenhang, der zwischen der Erfahrung von Anerkennung und dem Sichzusichverhalten besteht, ergibt sich aus der intersubjektiven Struktur der persönlichen Identität: die Individuen werden als Personen allein dadurch konstituiert, daß sie sich aus der Perspektive zustimmender oder ermutigender Anderer auf sich selbst als Wesen zu beziehen lernen, denen bestimmte Eigenschaften und Fähigkeiten positiv zukommen. Der Umfang solcher Eigenschaften und damit der Grad der positiven Selbstbeziehung wächst mit jeder neuen Form von Anerkennung, die der einzelne auf sich selbst als Subjekt beziehen kann: so ist in der Erfahrung von Liebe die Chance des Selbstvertrauens, in der Erfahrung von rechtlicher Anerkennung die der Selbstachtung und in der Erfahrung von Solidarität schließlich die der Selbstschätzung angelegt.« (ebd.)

Damit im Einklang und sich ebenfalls auf Hegel beziehend, positioniert Charles Taylor Anerkennung als grundlegendes menschliches Bedürfnis (Taylor 1994, S. 26). Diese Überlegungen (insbesondere Honneths Theorien) zu Anerkennung als etwas grundlegend Positives, das Menschen benötigen, wurden unter anderem/vor allem von Annedore Prengel in erziehungswissenschaftliche Kontexte transferiert. In der *Pädagogik der Vielfalt* und folgenden Werken wird die Relevanz der Anerkennung von Diversität in pädagogischen Kontexten bekräftigt (Prengel 2006).

Die leitende Definition (Ankerdefinition) von Anerkennung als Identifizieren und Status zuweisen/achten, ist in diesen Theorien vertreten. Es ist dabei ein Prozess, der positiv konnotiert ist, da aus ihm etwas Wichtiges für das anerkannte Subjekt/die anerkannte Gruppe resultiert. Wie lauten nun jedoch Kritiken an diesen Vorstellungen und inwiefern kann Anerkennung als ambivalent gesehen werden?

Bevor diese Fragen ergründet werden können, bedarf es weiterer theoretischer Grundlagen. Daher wird das hier bereits angeklungene Verhältnis von Anerkennung und Identität im nächsten Schritt noch einmal aus anderen Perspektiven betrachtet.

Anerkennung und Identität

Zwei Tätigkeiten von Anerkennung sind in der oben beschrieben Ankerdefinition bereits enthalten: identifizieren und achten. Was das bedeutet und was es mit Identität zu tun hat, wird nun vertiefend diskutiert. Darin inbegriffen ist auch die Frage, ob das Identifizieren ein bloßes Erkennen und Benennen von etwas bereits Vorhandenem oder auch ein Herstellen oder Beeinflussen ist.

Honneths Theorien betrachten, wie erwähnt, Anerkennung als etwas, das zur Selbstverwirklichung führt (Honneth 1994, S. 174–211). Indem eine Person Anerkennung erfährt, realisiere sie ihr Ideal, ihr Selbst, das was sie sein solle. Um etwas zu verwirklichen, was sein soll, muss es allerdings einen Plan, eine vorherbestimmte Richtung geben. Honneths Vorstellungen zu Anerkennung wurden wiederholt hinsichtlich verschiedener Aspekte als teleologisch bezeichnet und kritisiert. Auch dieser Punkt kann, in seiner impliziten Annahme einer vorherbestimmten Richtung, hinterfragt werden. Unter anderem kritisieren Thomas Bedorf und Patchen Markell die Vorannahmen, die hier eine Rolle spielen. Gibt es ein Selbst, das vorherbestimmt ist und auf Anerkennung wartet, um realisiert zu werden? Eine solche Vorherbestimmung lässt sich nicht nachweisen. Wenn es aber kein solches vorab feststehendes Selbst gibt, dann kann Anerkennung nicht dazu dienen, es zu realisieren (Markell 2009, S. 14; Bedorf 2010, S. 103–105).

Selbstverwirklichung in diesem Sinne scheint demnach keine Tätigkeit zu sein, der Anerkennung nachgeht. Sehr wohl kann Anerkennung aber die Subjektwerdung beeinflussen. Demnach stehen Anerkennung und Identität in einer Beziehung zueinander, die im weiteren Verlauf verdeutlicht wird.

Hierfür sind Judith Butlers Theorien zu Subjektivierung hilfreich. Ebenso wie es eben mit Bedorf und Markell anklang, betrachtet Butler Anerkennung weniger als Selbstverwirklichung und mehr als Teil eines herstellenden oder etwas verändernden Prozesses. So lässt sich Anerkennung als Subjektivierungspraxis begreifen. Subjektivierung ist die (kontinuierliche) Subjektwerdung, welche innerhalb von Machtstrukturen stattfindet. Was Butler von Hegel übernimmt, ist die Abhängigkeit von anderen, um sich selbst zu finden (Butler 2021b, S. 35). Der Prozess der Differenzierung zwischen Selbst und Anderem ist notwendig, um ein Verständnis von sich selbst zu erhalten (ebd.).

Butler sieht bereits in *Subjects of Desire* ein Begehren nach Anerkennung und den Einfluss von Anerkennung auf Ausformungen von Begehren, in Zusammenhang mit der Abhängigkeit der Subjekte von der Anerkennung anderer, um sich selbst begreifen zu können (ebd.). In späteren Werken vertieft they dies und untersucht die Rolle von Macht in Subjektwerdungsprozessen (ebd.). They bezieht sich zusammen mit psychoanalytischen Ansätzen unter anderem auf Foucaults Machtbegriff und Diskurstheorie sowie Louis Althussers Gedanken zu Interpellation. Daher gilt es nun

zunächst einen Einblick in Foucaults Machtbegriff zu erhalten, um dessen Bedeutung für Butlers Subjektivierungsprozess zu erschließen.

Menschliches Miteinander ist von dem beeinflusst, was Foucault als Macht-Wissens-Transformationsmatrizen bezeichnet (Foucault 2017a, S. 99). Macht und Wissen sind in einem ständigen, unauflösbaren Wechselverhältnis miteinander verbunden, aber dabei nicht an sich starr, sondern in gegenseitiger Einflussnahme im Wandel begriffen (ebd.). Macht ist dabei das Zusammenspiel von Kräfteverhältnissen – also nicht nur Dominanz, sondern eine Vielfältigkeit an Kräften, zu denen unterdrückende Kräfte genauso wie widerständige, dominierende wie dominierte gehören (Deleuze 1987, S. 43):

> »Die Macht ist nicht etwas, was man erwirbt, wegnimmt, teilt, was man bewahrt oder verliert; die Macht ist etwas, was sich von unzähligen Punkten aus und im Spiel ungleicher und beweglicher Beziehungen vollzieht.« (Foucault 2017a, S. 94)

Es kann Hegemonien und Hierarchien geben, aber keine Dominanz ohne Gegenwehr. Macht ist nicht einheitlich eins, sondern mannigfaltig. Zudem wirkt Macht nicht nur zerstörerisch, sondern auch ordnend und herstellend. Macht kann produktiv sein, anstatt nur destruktiv. Der Begriff *produktiv* ist dabei jedoch nicht automatisch mit einer normativen Wertung versehen – es wird etwas hergestellt anhand der Macht/Kräfteverhältnisse. Ob dieses Hergestellte gerecht ist oder nicht, hängt von der gerechten oder ungerechten Kräfteverteilung ab, die dahintersteht. So entstehen Diskurse – bzw. sind ständig im Entstehen – innerhalb solcher Machtstrukturen und produzieren Bedeutungen. Personen werden in diese Bedeutungen hineingeboren. Denn Sinn ist immer schon vor ihnen da, auch wenn sie als Subjekte unter Bedingungen am Diskurs mitwirken können: Identitäten sind immer schon mit Bedeutungen belegt und befinden sich zugleich in einem stetigen Prozess der Aushandlung von Bedeutung (Butler 2007).

Butler beschreibt wiederum, aufbauend auf Foucaults Gedanken zu Macht, den Prozess der Subjektivierung (*Subjection*) als Paradox:

> »As a form of power, subjection is paradoxical. To be dominated by a power external to oneself is a familiar and agonizing form power takes. To find, however, that what ›one‹ is, one's very formation as a subject, is in some sense dependent upon that very power is quite another.« (Butler 1997, S. 1–2)

Individuen und Gruppen, die sich gegen Ungerechtigkeiten wenden, führen nicht bloß einen Kampf gegen Macht, sondern sie kämpfen gegen ungerechte Machtverhältnisse mit ihrem eigenen Kräfteanteil, während sie gleichzeitig selbst aber auch durch Macht geformt sind (ebd., S. 2). Sie sind in ihren (fluiden, multiplen) Einzel- und Gruppenidentitäten durch die Verhältnisse geprägt, in denen sie sich bewegen.

Die Kritik, die sie an den geltenden Ordnungen üben, ist begrenzt durch ihre Abhängigkeit als Subjekte von eben diesen Ordnungen (ebd., S. 108). Sie müssen in den vorhandenen Begriffen operieren oder wenn sie neue Begriffe nutzen, sie an bereits Bekanntes anschlussfähig machen. Sie bewegen sich in immer vorab bereits vorhandenen, historisch gewachsenen Bedeutungsmustern, die sich zwar weiterhin verändern, aber immer nur in Verbindung mit dem, was schon war. Es gibt kein Außerhalb. Somit kann eine Gleichzeitigkeit von Widerstand gegen geltende Machtverhältnisse und Abhängigkeit von Macht bestehen.

In Bezug auf Gender und Feminismus hielt Butler einen Grundbaustein dieser Ambivalenz bereits in der 1990 zuerst veröffentlichten Monographie *Gender Trouble* fest:

> »[…] the juridical formation of language and politics that represents women as›the subject‹ of feminism is itself a discursive formation and effect of a given version of representational politics. And the feminist subject turns out to be discursively constituted by the very political system that is supposed to facilitate its emancipation. This becomes politically problematic if that system can be shown to produce gendered subjects along a differential axis of domination or to produce subjects who are presumed to be masculine.« (Butler 2007, S. 3)

In *The Psychic Life of Power* vertieft Butler diese Gedanken, insbesondere hinsichtlich der psychischen Aspekte. Zudem macht they explizit, dass diese Abhängigkeit von der bestehenden Ordnung und die Angewiesenheit auf bestehende Begriffe, das Bewegen in bestehenden Bedeutungen, Auswirkungen auf Anerkennung hat. Denn dadurch ist es überhaupt nur möglich, Anerkennung innerhalb dieser Begriffe bzw. Kategorien anzustreben. Angesichts der Angewiesenheit auf Anerkennung, um als Subjekt (immer wieder) konstituiert zu werden, ergibt sich ein Anpassungsdruck, um die eigene soziale Existenz zu sichern:

> »Bound to seek recognition of its own existence in categories, terms, and names that are not of its own making, the subject seeks the sign of its own existence outside itself, in a discourse that is at once dominant and indifferent. Social categories signify subordination and existence at once.« (Butler 1997, S. 20)

Werden diese Überlegungen auf das hier fokussierte Thema übertragen, bedeutet dies, wer als Migrant*in, Person »mit Migrationshintergrund«, Subjekt der Integration gilt und welche Bedeutungen mit diesen Begriffen einher gehen, ist aus dem Diskurs und damit aus den geltenden Machtstrukturen hervorgegangen. Wie diese Begriffe und Bedeutungsmuster mit Bildungsanerkennung verstrickt sind, wird die Diskursanalyse ergründen. Um aber an diesem Diskurs teilhaben zu können, in ihm als aktives Subjekt zu erscheinen, in ihm sichtbar zu werden, müssen sich Individu-

en/Kollektive zumindest zu einem gewissen Grad den vorhandenen Begriffen und Bedeutungen beugen, um erkennbar und anerkennbar zu sein. Somit ergibt sich für die Diskursanalyse die Frage, welche Regeln es ermöglichen, als (gebildetes) Subjekt im Diskurs zu Migration und Integration in Erscheinung zu treten.

Subjektivierung bedeutet gleichzeitig Unterwerfung unter die geltenden Machtstrukturen und Subjektwerdung (ebd., S. 2). Denn nur unter den durch das Zusammenwirken der geltenden Kräfte, also durch die Machtverhältnisse, hergestellten Bedingungen ist es möglich, als Subjekt in Erscheinung zu treten. Wie der Prozess genau verläuft, lässt sich mit Rückgriff auf Althusser verstehen.

Althussers beschreibt den Prozess der Anrufung/Interpellation. Es ist eine Form der Ansprache oder Adressierung in der X als etwas/jemand identifiziert wird und dies in einer bestimmten Form der Ansprache resultiert (Lepold 2021, S. 102–103). Es lässt sich annehmen, dass mit dieser Ansprache auch die Erwartungshaltung einer bestimmten Reaktion einhergeht (ebd., S. 183). Dies ließe sich bereits als Anerkennung nach unserer bisher verwendeten Definition *Anerkennung+Achten/Status zuweisen* lesen, da eine Ansprache Rückschluss auf einen Status geben kann. Althusser selbst verwendet hierfür nicht den Begriff Anerkennung, wie Lepold bemerkt (ebd., S. 102–104). Stattdessen ist es die Reaktion der angerufenen Person, die mit dem Begriff Anerkennung benannt wird – es geht um Selbstanerkennung (ebd., S. 104). X wird von Y als Z angerufen und indem X als Z auf die Anrufung annehmend/konform reagiert, erkennt X (bzw. vormals X, nun Z) sich selbst als Z an. Die Person unterwirft sich damit in diesem Sinne: »Man fügt sich in die Position, die man zugewiesen bekommt, indem man im Einklang mit den ihr entsprechenden Verhaltenserwartungen handelt.« (ebd., S. 185) Lepold sieht bei Althusser demnach primär Selbstanerkennung als Anerkennung. Dadurch ist es kein Prozess, den das betroffene Subjekt passiv erfährt, sondern es wird angerufen und in der eigenen Reaktion wird die Anrufung erst bestätigt.

Da beide Prozeduren der hier verwendeten Ankerdefinition von Anerkennung entsprechen, ist allerdings sowohl die Anrufung/Interpellation als auch die Annahme dieser als Anerkennung zu verstehen. Um im Sinne der Übersichtlichkeit diese unterschiedlichen Formen der Anerkennung unterschiedlich zu benennen, biete ich folgende Begriffe an:

- Initiierende Fremdanerkennung für die Anrufung/Interpellation des (werdenden) Subjekts durch eine äußere anerkennende Instanz
- Reaktive Selbstanerkennung für die Annahme dieser Anrufung/das Sich-selbst-in-der-Anrufung-Wiedererkennen des (werdenden) Subjekts

Butler diskutiert Althussers Überlegungen zur Anrufung, um Subjektivierung zu erläutern (Butler 1997). Durch die Annahme der Anrufung wird das angerufene Individuum zu einem Subjekt in dem Sinne, dass es sich den gesellschaftlich gängigen

Begriffen beugt. Dadurch wird es zu einem Subjekt der Gesellschaft, da es innerhalb dieser mit den angenommenen Begriffen und Bedeutungen verortet werden kann. Nun lässt sich sagen, dass es sich um Fremdanerkennung (Anrufung) und Selbstanerkennung (Annahme der Anrufung) handelt. Aber Butler sieht nicht nur Anerkennungsprozesse, die zu Subjektwerdung führen, sondern benennt auch Anerkennbarkeit als Voraussetzung für Anerkennung (Butler 2021a, S. 62–63). Erst wenn ich potenziell erkannt werden kann, wenn ich adressiert und mich in der Adressierung wiedererkennen kann, habe ich überhaupt die Möglichkeit, zum Subjekt zu werden. Das Individuum/die Gruppe, die sich nach Anerkennung sehnt, um einen Subjektstatus zu erhalten, muss erkennbar und achtbar sein (ebd.). Zum einen können Faktoren dafür relevant sein, auf die das Individuum/die Gruppe keinen oder nur bedingten Einfluss hat. Zum anderen gilt es, sich gesellschaftlichen Vorstellungen zu beugen, sich anzupassen, um anerkennbar zu sein. Wenn die eigene soziale Existenz von Anerkennung abhängt, ist die Unterordnung bzw. Einordnung in die vorhandenen Strukturen und Vorstellungen existenziell. Dies gilt auch dann, wenn die vorhandene Ordnung gegen mich arbeitet, wie Amy Allen in Anlehnung an Butler am Beispiel des Kindes ausführt:

> »Butler's basic argument is as follows. Human beings need recognition to render our lives socially intelligible and hence livable. This need is so strong that the developing child will accept recognition on whatever terms it is offered to her, even if those terms require her to accept and become attached to a subordinating mode of identity. Social orders structured by relations of domination exploit that fundamental desire for recognition, offering it to individuals only on the condition that they accept and become attached to their own subordination in the process. Not only that, becoming a competent subject requires that we disavow this primary dependency and our attachment to it.« (Allen 2010, S. 26–27)

Nun folgt auf den ersten Anerkennungsprozess ein weiterer und wieder ein weiterer. Erst wenn ich in Begriffen verständlich bin und einen gewissen Status habe (identifiziert + Status, also laut Ankerdefinition anerkannt), kann ich innerhalb der Muster, die mit diesen Begriffen einhergehen, weitere Anerkennung erfahren. In Anwendung auf die Anerkennung von Bildung bedeutet das unter anderem, dass es erst nötig ist, als aktives, bildungsfähiges Subjekt im Diskurs in Erscheinung zu treten, um Anerkennung für Bildungsleistung erhalten zu können. Das bedeutet, so zu erscheinen und adressierbar zu sein, wie es den im Diskurs verhandelten Vorstellungen von Aktivität und Bildungsfähigkeit entspricht.

Die bisherigen Darstellungen zeichnen ein Bild von Angewiesenheit auf einen Prozess, der gleichzeitig die eigene Unterdrückung/Unterordnung/Einordnung in gegebene soziale Verhältnisse bedeutet und Zwang, sich für diesen Prozess (sofern möglich) durch Anpassung zu qualifizieren. Es deutet auf starre Reproduktion hin.

Allerdings bieten Butlers Theorien sehr wohl Raum für Veränderungen. Die Konstitution des Subjekts ist kein einmaliger Prozess, sondern besteht in permanenter Wiederholung. Gleichzeitig ist aber gerade die exakte Wiederholung unmöglich. Die Wiederholung besteht immer bereits in einer (kleinen) Variation und ist somit die Ermöglichung von Veränderung:

> »The subject is not *determined* by the rules through which it is generated because signification is *not a founding act, but rather a regulated process of repetition* that both conceals itself and enforces its rules precisely through the production of substantializing effects. In a sense, all signification takes place within the orbit of the compulsion to repeat; ›agency,‹ then, is to be located within the possibility of a variation on that repetition.« (Butler 2007, S. 198)

Bereits im ersten (falls ein ›erster‹ Prozess als solcher gedacht werden kann, was schwerlich der Fall ist) Anrufungs-Antwortprozess ist diese Variation vorhanden: Nehmen wir an, in einer gegebenen Gesellschaft ist Y ein Status, eine Position, etwas, als das eine Person anerkannt werden kann. Es gibt bestimmte Vorstellungen dazu, wie sich ein Y verhält, was ein Y ausmacht und mit der Position von Y gehen bestimmte Privilegien und in anderer Hinsicht Benachteiligungen einher. X strebt Anerkennung als Y an, um als Y zum Subjekt zu werden. X verhält sich als Y, kleidet sich als Y und verfügt über die nicht willentlich beeinflussbaren Voraussetzungen, um als Y anerkannt zu werden. X wird von Z als Y anerkannt, nimmt diese initiierende Fremdanerkennung in reagierender Selbstanerkennung an und wird dadurch zu Y_1. Es wird zu Y_1 anstatt einfach zu Y, da es niemals dasselbe, sondern immer nur nahezu das Gleiche sein kann. Wie es Butler in Bezug auf Gender formuliert: »The injunction *to be* a given gender produces necessary failures« (ebd., S. 199). Die exakte Wiederholung ist unmöglich, es ist immer bereits eine Variation. Nun bleibt Y_1 nicht stabil Y_1, sondern muss immer wieder in dieser Identität, als Subjekt, bestätigt werden. Es ist eine endlose Wiederholung von Anrufungs- und Selbstwiedererkennungs-/Anerkennungsprozessen. Und auch hier handelt es sich nicht um die exakte Reproduktion, sondern die Kopie ist immer eine kleine Abweichung. Bedorf resümiert Butlers Gedanken wie folgt:

> »Die performative Äußerung des Subjekts, die zugleich seinen Subjektstatus und die Unterwerfung unter das Gesetz sichert, läßt sich nie völlig identisch wiederholen. […] Es gibt Identität, so könnte man Butlers Position im Hinblick auf die feministischen Diskussionen um das Subjekt ›Frau‹ resümieren, doch gibt es sie nur als instabile Momentaufnahme. Soll die Identität eines Subjekts oder, in politischen Zusammenhängen: die eines Kollektivs, behauptet werden, so muß man sich des mit dieser Behauptung einhergehenden Risikos bewußt sein. Das Risiko besteht darin, daß die Identität stets auf der Nicht-Identität der performativen Wiederholung der vom Gesetz geforderten Gesten beruht.« (Bedorf 2010, S. 86–87)

Aber dieses Risiko ist zugleich auch Potenzial. Es ist die Möglichkeit der Veränderung des Status quo. Durch Wiederholung und Variationen können sich Bedeutungen verschieben und sich somit von der Norm entfernen, anstatt ausschließlich zu ihrem Erhalt beizutragen (Butler 2021b, S. 36). Kategorien wie z.B. die der »Frau« können einengen und exklusiv gestaltet sein, aber soziale Kategoriensysteme können sich laut Butler verändern (ebd., S. 36–37). So benennt und analysiert Butler zwar den Druck sozialer Bedeutungsmuster und die Abhängigkeit von Anerkennungsprozessen, die innerhalb von normgebundenen Gesellschaften stattfinden, implementiert jedoch auch Elemente der Freiheit und Veränderungsmöglichkeit (ebd., S. 37):

> »So though one comes into the world recognized as a specific gender, the meaning of that gender can be recrafted through time, especially in the context of social movements. Gender can also change, which we see in the trans movement. So no one is determined (in any casual sense) by the gender they are assigned.« (ebd.)

Für die gesellschaftliche Anerkennung von Bildung in Diskursen zu Migration und Integration bedeutet dies, dass Normen, (Macht-)strukturen, Ordnungen zwar immer bereits vorhanden sind und (Anpassungs-)druck auf Subjekte ausüben. Personen werden anhand sozial und historisch gewordener und kontinuierlich im Werden begriffener Bedeutungsmuster mit *Andersheit* markiert, migrantisiert und dementsprechend bewertet. Wer als gebildetes Subjekt und was als Bildung anerkennbar ist, ist durch die vorhandenen Machtstrukturen beeinflusst. Aber es ist nicht unveränderlich starr. Es finden Variationen statt und Aktivismus, soziale Bewegungen, verschiedene widerständige Kräfte können die Veränderungen beeinflussen.

Gleichzeitig ist jedoch auch zu bedenken, dass der Kritik dieser widerständigen Kräfte Grenzen gesetzt sind, da auch sie selbst innerhalb und durch diese Strukturen zu Subjekten geworden sind (Butler 1997, S. 108). Wie bereits erwähnt, ist das Subjekt durch die Abhängigkeit von Anerkennung, von fortlaufender Subjektivierung als der Gleichzeitigkeit von Subjektwerdung und Unterordnung unter die sozialen Gegebenheiten, in seiner Kritikfähigkeit eingeschränkt, wenn es seine eigene soziale Existenz nicht gefährden will (ebd., S. 129): »One cannot criticize too far the terms by which one's existence is secured.« (ebd.)

Ein weiterer Grund neben dieser Abhängigkeit ist die Internalisierung von Normen, Machtstrukturen, Hierarchien. Wobei die Internalisierung auch an diese Abhängigkeit gekoppelt ist und aus ihr hervorgeht. Da das Subjekt nur innerhalb der Machstrukturen existieren kann, ist es innerhalb ihrer und damit ein Teil von ihnen. Andersherum bedeutet das auch, dass die Machtstrukturen ebenso innerhalb des Subjekts sind:

> »The customary model for understanding this process goes as follows: power imposes itself on us, and, weakened by its force, we come to internalize or accept its terms. What such an account fails to note, however, is that the ›we‹ who accept such terms are fundamentally dependent on those terms for ›our‹ existence.« (ebd., S. 2)

Identität beinhaltet somit verinnerlichte Machtstrukturen. Dies wird im weiteren Verlauf dieser Arbeit, im Abschnitt zu Normen, Macht- und Herrschaftssystemen, vertieft.

Es zeigt sich, dass durch Anerkennung nicht einfach »das Selbst« verwirklicht wird. Stattdessen wird das Subjekt als soziale Existenz, als Position und Möglichkeit für Agency (in einem bestimmten Diskurs und einer bestimmten gesellschaftlichen Sphäre) mit Anerkennung überhaupt erst hergestellt. Identität ist dabei nichts Stabiles, sondern bedarf der immer wieder neuen Bestätigung, wobei sich allerdings Wandlungsprozesse vollziehen. Dieses Verständnis von Anerkennung und Identität wird durch den folgenden Abschnitt zu der Beziehung von Anerkennung und Verkennung weiterführend ergänzt.

Anerkennung und Verkennung
Als und als wer oder was nicht

Häufig wird Anerkennung als Gegenteil von Verkennung und davon getrennt betrachtet. Gemäß der Überlegungen von Thomas Bedorf wird dieser Abschnitt zweierlei leisten: Zum einen wird er die obigen Ausführungen zu Anerkennung und Identität durch Bedorfs *Anerkennung als etwas oder jemand* ergänzen. Zum anderen wird das Verhältnis von Anerkennung und Verkennung, unter Nutzung von Bedorfs Vorstellung zu *Verkennender Anerkennung*, beleuchtet.

Wie Bedorf beschreibt, funktioniert Anerkennung immer als Anerkennung *als* etwas oder jemand (Bedorf 2010, S. 118). Im Kontext von Bildungsanerkennung werden Personen also *als* gebildet, *als* sich bildend, *als* lernend, *als* lehrend und vieles mehr anerkannt. Die Anerkennung *als* jemand oder etwas variiert in ihrer Spezifizität. So kann es sehr unspezifische Formen, wie die Anerkennung als existierend, als Lebewesen, als Person, als Staatsbürger*in geben. Demgegenüber stehen sehr spezifische Anerkennungen, die sich z. B. einer bestimmten Eigenschaft oder einer Situation widmen: Anerkennung *als* Klassenbeste*r, Anerkennung *als* Gewinner*in des Vorlesewettbewerbs, Anerkennung *als* fleißig. Es ist teilweise auch von partikularer und universaler Anerkennung die Rede. Doch damit haben wir eine Dichotomie, die den verschiedenen Spezifizierungsgraden nur unzureichend gerecht wird.

Jede Anerkennung macht etwas mit den Anzuerkennenden bzw. anschließend anerkannten Personen. Das bedeutet jedoch weder, dass die Anerkennung einfach

nur bestätigt, was bereits da oder vorherbestimmt ist, noch bedeutet es unbedingt, dass die Anerkennung von außen Personen im Alleingang in das jeweils Anerkannte verwandelt. Vielmehr ist Identitätsbildung als dauerhafter, also niemals abgeschlossener, fluider Prozess zu betrachten und Anerkennung als diesen Prozess prägend begleitend. Hierbei sind die im vorigen Abschnitt betrachteten initiierenden Fremdanerkennungen und reaktiven Selbstanerkennungen zentral. Jedoch funktioniert es nicht immer genau so, wie Althusser die Interpellation im Beispiel des Rufens und Umdrehens auf der Straße verbildlicht. Für diese Arbeit übertrage ich den Prozess auf das betrachtete Feld mit seinen Spezifika. Im Falle von Online-Nachrichten-Medien – in diesem Fall Artikeln von SPIEGEL ONLINE und FOCUS ONLINE – findet die Adressierung schriftlich statt oder berichtet schriftlich von einer mündlich oder schriftlich stattgefundenen Adressierung oder Anerkennung, die nicht an die Anerkannten gerichtet ist (es kann anerkennend über Personen gesprochen werden, ohne dass zu diesen Personen oder mit diesen Personen gesprochen wird). Was ist dann das Äquivalent zum Umdrehen als Reaktion auf die Anrufung? Es ist jegliche Form von annehmender Antwort – auch wenn sie nicht an die anrufende Person gerichtet ist. Eine Antwort gibt es, wie Bedorf von Waldenfels herleitet, immer, wenn die Anrufung als Anerkennung im Raum steht. Die Antwort muss jedoch nicht zwangsläufig eine annehmende, sich selbst in der Anrufung anerkennende sein:

> »Da das Subjekt nur nachträglich auf das Auftreten des Anderen antworten kann, ist das Antworten als solches unumgänglich. ›Wir können nicht nicht antworten.‹ [Bernhard Waldenfels, *Antwortregister*, Frankfurt a.M. 1994, 357.] Dennoch läßt aber – und darauf kommt es in normativer Hinsicht an – die Art und Weise der jeweiligen Antwort erhebliche Variationen zu.« (ebd., S. 141)

So oder so muss es antworten (bzw. funktioniert/fungiert auch das Nicht-Antworten als Antwort) und wird, aufgrund dieses Antworten-Müssens bzw. Nicht-nicht-antworten-Könnens, durch die initiierende Fremdanerkennung (Adressierung/Anrufung) beeinflusst. Es findet eine Veränderung statt. Die Anerkennung von X als Y macht X also nicht automatisch zu Y. Aber X ist auch nicht mehr einfach X, exakt so wie es vor der initiierenden Fremdanerkennung war. Es kann zu Y_1 werden, wenn es sich durch reaktive Selbstanerkennung fügt. Es können aber auch andere Veränderungen stattfinden, wenn die Antwort anders ausfällt.

Hier sind Beispiele, wie das konkret in bildungsbezogenen Artikeln zu Migration und Integration aussehen kann:

Es kann sein, dass in einem Artikel von einer anerkennenden Handlung berichtet wird. Zum Beispiel, wenn es in dem Artikel darum geht, wie eine Person/eine Gruppe in einer Preisverleihung geehrt wird und wie sich die Person dazu verhält. Der Artikel bzw. die*der Journalist*in, die*der den Artikel verfasst hat, ist selbst

nicht am primären Anerkennungsprozess beteiligt, sondern berichtet darüber auf einer Metaebene. Dadurch kann aber ein sekundärer Anerkennungseffekt entstehen: Die Preisverleihung wird als berichtenswert anerkannt, indem sie thematisiert wird und wiederholt sich (nicht exakt identisch, sondern als Variation) in der Berichterstattung. Das Verhalten der geehrten Person bei der Preisverleihung – z.B. aufstehen, zur Bühne gehen, um den Preis entgegenzunehmen und sich zu bedanken – ist die Antwort auf die Anerkennung. Das ist die reagierende Selbstanerkennung, die in Althussers Polizist*innen-Passant*innen Beispiel das Umdrehen ist. Aber so wie es hier noch einen sekundären Anerkennungsprozess gibt – die Berichterstattung über die Anerkennung – ist auch noch von einer/mehreren sekundären Antworten auszugehen. Dabei handelt es sich um die möglichen Reaktionen auf den Artikel, der die Preisverleihung beschreibt. Diese sind bei einer bloßen Analyse der Artikel jedoch nicht einsehbar und können dabei nicht oder lediglich als Annahmen in die Arbeit einfließen.

Eine andere Möglichkeit wäre, dass ein Artikel selbst bzw. die*der Journalist*in eine Person oder Gruppe als etwas/jemand anerkennt. Dabei ist dann die Antwort ebenso wie die sekundäre(n) Antwort(en) beim vorigen Beispiel nicht Teil des untersuchten Materials: Es kann sein, dass eine damit anerkannte Person den Artikel gelesen und sich anschließend dazu verhalten hat, was sich aber nicht einsehen lässt. Es kann aber auch sein, dass keine der anerkannten Personen den Artikel gelesen hat, aber ihr Verhalten dennoch von anderen Personen, welche den Artikel gelesen haben, in Relation zu der anerkennenden Beschreibung im Artikel gedeutet wurde und somit zumindest in dieser Hinsicht als Antwort fungierte ohne als solche intendiert gewesen zu sein und ohne dass die Person überhaupt Kenntnis von der Aussage hatte, auf die ihr Verhalten nun als Antwort galt.

Da nicht einfach nur für sich stehende Nachrichtenartikel analysiert werden, sondern Aussagen, die wiederholt vorkommen und der Online-Nachrichten-Diskurs nicht isoliert ist von gesprochenen und anders verbreiteten diskursiven Überlieferungen, ist es zudem sehr gut möglich, dass betroffene Personen in irgendeiner Form mit den dominanten Aussagen des Diskurses in Berührung kommen oder ihr Verhalten in Bezug zu diesen Aussagen gelesen wird.

Wichtig ist der Punkt Bedorfs, dass die Person, die anzuerkennen ist, in ihrer Identität nicht exakt dieselbe ist wie die, die anerkannt wurde, aber auch nicht exakt das, als was sie anerkannt wurde. Mit einem kurzen Rückblick auf das bisher Erläuterte wird dieser Umstand nun als dreigeteiltes Ich im Anerkennungsprozess betrachtet:

Bisher lässt sich festhalten, dass Bedorf Anerkennung als Anerkennung *als* etwas oder jemand beschreibt und mit Rückgriff auf Waldenfels die Notwendigkeit des Antwortens festhält. Die Antwort muss nicht zwangsläufig Selbstanerkennung sein, wie es bei Althussers Beispiel der Fall ist. Aber so oder so tut Anerkennung etwas mit der anerkannten Person/Gruppe.

Butler hat bereits auf die Schwierigkeit aufmerksam gemacht, die Anerkennung anstrebende Position zu benennen. Wenn diese Instanz erst durch Anerkennung zum Subjekt wird, was ist sie dann vorher? »The paradox of subjection implies a paradox of referentiality: namely, that we must refer to what does not yet exist.« (Butler 1997, S. 4) Da Bedeutung aber immer bereits da ist und es sich bei Subjektivierung um einen Prozess der fortwährenden Wiederholung handelt, ist es schwer, einen tatsächlichen Anfangspunkt – vor der sozialen Existenz als Subjekt – auszumachen. Für Bedorf geht es weniger um den Beginn einer sozialen Existenz, sondern um soziale Identitäten, die von Anerkennung beeinflusst werden. In Ableitung aus den Gedanken von Butler und Bedorf lässt sich annehmen, dass die erste Anerkennung immer bereits stattgefunden hat, wenn wir eine Person als Subjekt wahrnehmen. Zum einen ist Bedeutung immer bereits da und zum anderen erfordert das Erscheinen als Subjekt (in einem bestimmten Kontext) Anerkennung als Voraussetzung. Butler spricht von Wiederholungen des Anrufungsprozesses, auf die das Subjekt zur Sicherung seines Subjektstatus angewiesen ist und die gleichzeitig die Möglichkeit der Variation geben (siehe oben). Es können zudem aber auch spezifischere Anerkennungsprozesse stattfinden, die nicht bloß Wiederholung der Einführung als Subjekt sind, sondern die Subjektidentität in ihren feineren Ausprägungen beeinflussen. Aber immer bleibt der Umstand, dass die anzuerkennende Identität das, als was in der intersubjektiven Interaktion anerkannt wird und die anerkannte Identität nicht identisch sind, da der Prozess selbst eine Veränderung bewirkt – eine Identität wird gestiftet (Bedorf 2010, S. 122) – und eine exakte Wiederholung nicht möglich ist.

Es lassen sich in Anerkennungsprozessen dementsprechend immer drei Ichs ausmachen: Das anzuerkennende Ich, das anerkennende Ich, das anerkannte Ich. Also wenn Person A Person B anerkennt, sind es trotzdem nicht exakt zwei Identitäten, die aufeinandertreffen, sondern drei. Denn die anerkannte Version von B ist nicht exakt dieselbe, wie vor dem Anerkennungsprozess: Person B+Anerkennung als X durch Person A = Person Bx_1. Bedorf drückt es wie folgt aus:

> »Die eigentliche Spannung besteht also darin, daß eine Identität einerseits *bereits bestehen* muß, damit sie überhaupt erst Anspruch auf Anerkennung erheben kann […] und sie andererseits *erst* durch die Anerkennung *gestiftet* wird […]. Daraus wird klar, daß die eine, vorausgesetzte, und die andere, zu stiftende, Identität nicht identisch sind. Die Spannung der Anerkennung impliziert daher ein Paradox der Stiftung, das mit einer *Verdopplung der Identität* einhergeht. *Als was* etwas oder jemand anerkannt wird, versteht sich nicht von selbst, sondern steht vielmehr in der Anerkennung auf dem Spiel. Dabei wird deutlich, daß die zweistellige Relation *x erkennt y an* das Verhältnis nur unzureichend beschreibt. Vielmehr handelt es sich um eine dreistellige Relation, in der *x y als z anerkennt*. Nur so kann der Tatsa-

che Rechnung getragen werden, daß die anzuerkennende Identität nicht mit der Identität des Anerkannten zusammenfällt.« (ebd.)

Das Paradoxe am Stiftungsmoment – dass etwas da sein muss, um Anerkennung anstreben/einfordern/verlangen/erbitten zu können, aber Identität erst durch und mit Anerkennung entsteht – lässt sich, wie ich nun erläutere, entschärfen:

a) Wie bereits erwähnt, muss grundlegende Anerkennung als Subjekt immer bereits stattgefunden haben, wenn Person B als Subjekt erkennbar ist bzw. damit Person B als Subjekt erkennbar ist. Der Prozess befindet sich also in den Bereichen der Wiederholung und/oder Spezifizierung.
b) Dennoch lässt sich natürlich die Frage nach dem ersten Eintreten als Subjekt stellen. Hierfür ist es wiederum hilfreich, in unterschiedliche Kontexte bzw. Diskurse zu differenzieren. Es kann sein, dass Person B an Ort X in verschiedenen zugänglichen Diskursen als Subjekt gilt, aber z.B. zum akademischen Diskurs keinen Zugang hat – außer als dargestelltes, passives Forschungsobjekt. Dann verliert Person B durch ein politisches Ereignis die eigene Staatszugehörigkeit und muss an Ort Y fliehen. An Ort Y kann Person B nur noch an sehr wenigen Orten und nur eingeschränkt als Subjekt erscheinen. Person B trifft ein paar andere Personen mit ähnlichen Erfahrungen. Sie treffen sich regelmäßig und tauschen ihre Erfahrungen aus. Sie erkennen einander in ihrer geteilten Erfahrung an, aber auch frühere Anerkennungsprozesse und spätere hierarchische Anerkennungsprozesse beeinflussen das Miteinander in der Gruppe. Nicht in dem Sinne, dass diese unbedingt übernommen werden. Es kann sein, dass manche als positive Referenzpunkte dienen. Z.B. war Person B an Ort X Lehrer*in, an Ort Y dagegen hat sie keine Arbeitserlaubnis und wird von den entsprechenden Institutionen nicht als Lehrkraft anerkannt. Aber in der Gruppe wird Person B als Lehrer*in verhandelt: Menschen wenden sich an Person B mit entsprechenden Fragen, erwarten gute Erklärungen und wiederholen die Anerkennung der Profession, die zuvor in einem anderen Nationalstaat offiziell vergeben wurde. Person B behält einen Teil ihres Selbstverständnisses als Lehrperson. Zwar verinnerlicht B auch Zweifel an sich selbst durch die fehlende Anerkennung als Lehrperson an Ort Y. Aber durch die Erinnerungen an die frühere Position und die Wertschätzung der eigenen Kompetenzen durch die Gruppe, verfügt B über ein gewisses Maß an Selbstvertrauen. Dagegen werden diskriminierende Zuschreibungen, die Person B und die anderen aus der Gruppe an Ort Y erfahren, nicht einfach übernommen, sondern bewusst abgewehrt: Person B erzählt von einer rassistischen Abwertungserfahrung in einer Institution und die anderen der Gruppe reagieren, indem die Diskriminierung abgewertet und Person B aufgewertet wird – es handelt sich um die DE-Linie, Dekonstruktion und Empowerment, des Trilemmas der Inklusion

(Boger 2017). Die Gruppe stellt fest, dass viele in der Institution genau die gleiche oder ähnliche rassistische Abwertungserfahrung machen wie Person B. Sie tun sich zusammen, um sich dagegen zu wehren. Sie fordern, dass die Abwertung, die sie erfahren, als Ungerechtigkeit, als Rassismus, als Nachteil anerkannt wird. Sie wollen, dass ihr Leid erkannt und ihnen der Status als rassistisch diskriminiert zugestanden wird und dieser Status geachtet wird, indem strukturverändernde Handlungen folgen.

c) Diese Beispielerzählung zeigt, dass vor der Forderung nach Anerkennung und damit auch vor dem Stiftungsmoment bereits verschiedene andere Anerkennungsprozesse und damit auch Identitätsstiftungsmomente stattgefunden haben. Es ist nicht kein Subjekt vorhanden und dann fragt dieses nicht vorhandene Subjekt nach Anerkennung, durch die es überhaupt erst eine Identität gestiftet bekommt, die vorab aber schon vorhanden sein muss – das wäre paradox. Es ist vielmehr so, dass bereits etwas vorhanden ist, dieses Vorhandene aber noch nicht in dem jeweils relevanten Kontext den angestrebten Status erreicht hat. Es gibt unterschiedliche Kontexte, unterschiedliche Hierarchien, in denen sich ein Subjekt bewegt und als solches anerkannt werden kann und die Identität aus dem einen Kontext kann genutzt werden, um in einem anderen Anerkennung (als solche) zu erfragen oder zu fordern. Trotzdem kann es dann sein, dass Person B Anerkennung als jemand/etwas anderes als die vorher erfahrene Identität erfährt – also in einem Kontext hierarchisch als Lehrperson anerkannt wird und in einem anderen nicht. Trotzdem hat die erste Anerkennung als Lehrperson etwas mit dem Subjekt gemacht, was nicht komplett verloren geht. Das gewonnene Verhältnis zu sich selbst wird zwar negativ durch die Aberkennung des Status an Ort Y beeinflusst, aber es ist dennoch nicht so, als hätte die erste Anerkennung nie stattgefunden. Eventuell ist dieses Selbstverständnis ein ermöglichender Aspekt für das Auflehnen gegen die Diskriminierungserfahrung. Aber die Erzählung zeigt auch einen weiteren Punkt:

d) Hierarchischer Anerkennung kann Selbstanerkennung oder solidarische Anerkennung vorausgehen. Person B erfährt Anerkennung in der Gruppe. Um Anerkennung einfordern zu können, muss sich die Person/Gruppe selbst bereits als potenziell anerkennungswürdig begreifen. Die Gruppe erkennt Bs Erfahrung als ungerecht an und erkennt dann an, dass die Personen der Gruppe diese Erfahrung teilen. Wäre in der Gruppe ausschließlich verinnerlichte Unterdrückung vorzufinden, also hätten die Personen die vorhandene Ordnung als die einzige und alleinig richtige gelernt und hätten keine Erfahrung von etwas anderem (keine Differenz von Verhältnissen) und keinerlei positives Selbstverständnis, wäre eine Anerkennungsforderung nicht möglich. Sie müssen zunächst selbst anerkennen, a) dass sie etwas anderes verdienen/es wert sind, anders behandelt zu werden, b) dass das, was ihnen geschieht, Leid und Un(ge)recht ist und c) dass etwas anderes möglich ist. Um selbst anzuerken-

nen, dass sie es wert sind, anders behandelt zu werden, bedarf es allerdings einer Stärkung des Selbstbewusstseins durch Anerkennung von Anderen. Diese Anderen können aber auch Personen sein, die selbst ähnliche Erfahrungen gemacht haben.

Somit gehen jedem Anerkennungsprozess andere bereits voraus, die den aktuellen Anerkennungsprozess beeinflussen und überhaupt erst in der vorhandenen Form ermöglichen. Allerdings ist die Identität, die aus diesen vorigen Anerkennungsprozessen hervorgeht, immer nur die sichtbare, sozial erkennbare Version des anzuerkennenden Gegenübers. Person B aus der Erzählung wurde von den anderen Gruppenmitgliedern als Lehrperson, Person mit Rassismuserfahrungen, Zugehörige der Gruppe anerkannt. Hätte Person B auch als etwas/jemand anderes anerkannt werden können? Weiter zu Beginn dieses Kapitels wurde die Vorstellung eines vorherbestimmten Selbst, das darauf warte, verwirklicht zu werden, kritisiert. Stattdessen wurde mit der Subjektivierung eine Selbstwerdung, die Entstehung und Sicherung einer sozialen Existenz, beschrieben. Doch ist das Selbst nur diese soziale Existenz oder liegt dahinter noch etwas anderes? Mit den Punkten eins bis drei löse ich das Stiftungsparadox auf, indem ich auf vorige Anerkennungsprozesse und verschiedene Kontexte/Beziehungen verweise.

Wenn das alles wäre, würde es bedeuten, dass es nur soziale Verweise auf soziale Prozesse, die wiederum auf sozialen Vorstellungen beruhen, gibt und wenn eine Instanz einen Überblick über all diese sozialen Muster hätte, es das Selbst einer Person komplett begreifen könnte. Bedorf beantwortet die vom Stiftungsparadox aufgeworfene Frage nach dem, was bereits da ist, anders. Mit Verweis auf Emmanuel Levinas *Totalität und Unendlichkeit* beschreibt Bedorf, was neben oder hinter der sozialen Identität noch besteht (Bedorf 2010, S. 137–138). Die Ankerdefinition beschreibt Anerkennung als Identifizieren + achten/Status zuweisen. Das bedeutet, dass im ersten Schritt etwas/jemand identifiziert wird. Wenn aber wie im Stiftungsparadox beschrieben, Identität erst gestiftet wird, ist sie nicht vorher bereits da und kann dementsprechend auch nicht darum bitten, anerkannt zu werden (ebd. S. 104). Die Erklärung mit vorherigen Anerkennungsprozessen besagt, dass es immer ein Anknüpfen an bereits sozial hergestellte Identitäten ist. Aber trotz dieser Anknüpfung ist damit nicht alles erklärt. Denn während alle Beteiligten von vorigen Anerkennungsprozessen und den so reproduzierten Normen der Gesellschaft im aktuellen Anerkennungsprozess beeinflusst sind, gilt es doch, im Anerkennen das anzuerkennende Gegenüber zu identifizieren. Dabei hat die anerkennende Instanz keinen Einblick in alle vorherigen Anerkennungsprozesse, die relevant sein könnten. Es wird (größtenteils unbewusst) von den Normen der Gesellschaft, von den gängigen Anerkennungsprozessen und denen, die es selbst durchlaufen hat, beeinflusst. Gleichzeitig wird die anzuerkennende Person in ihrem Auftreten von den bisherigen Anerkennungsprozessen beeinflusst. Aber diese vorigen Anerken-

nungsprozesse und Normen sind nicht das, was versucht wird, zu identifizieren. Die anerkennende Instanz versucht, die anzuerkennende Person/Gruppe zu identifizieren. Und das ist laut Bedorf ein Prozess, der zum Scheitern verurteilt ist. Denn laut Levinas ist immer mehr potenziell Identifizierbares im Anderen vorhanden, als anerkannt werden könne. Es handle sich um eine unendliche Andersheit:

> »Die unendliche Andersheit steht, […] für das Moment am Anderen, das in der Identifizierung des Anderen als dieser oder jener nicht aufgeht. Der Zwang zur Identifizierung, so hatte es oben mit Nancy geheißen, läßt sich nicht umgehen. Daraus folgt aber keineswegs, daß die Andersheit des Anderen in dem identifizierten Anderen voll aufginge. Levinas will darauf hinaus, daß der Kontakt mit Anderen ohne Rückgriff auf Rollen, Kontexte, Kulturen und Institutionen nicht denkbar ist, gleichwohl aber Andersheit mehr und davon Unterscheidbares sein muß als allein diese. Radikal anders – *unendlich* – ist der Andere genau in dem Sinne, daß sein Erscheinen als solches, das *Daß* seines Auftretens, mit dem *Wie* der Rollen und Milieus nicht in eins zu setzen ist.« (ebd., S. 138)

All die Anerkennungsprozesse – die vorigen, die aktuellen, die zukünftigen – können nur die Rollen des Anderen in sozialen Gefügen erfassen. Es sind die im Rahmen des sozial geformten Blicks der anerkennenden Instanz erfassbaren Eigenschaften, Merkmale und Erfahrungen, die sich anerkennen lassen. Es bleibt jedoch immer ein Rest (Rest ist hierbei ein irreführendes Wort, da der Rest unendlich ist, während das tatsächlich Erkannte und Benannte immer nur einen Teil darstellt), etwas, das nicht einsehbar ist und sich dementsprechend nicht identifizieren lässt. Da das Identifizieren der erste Schritt des Anerkennens ist, lässt sich dieses nicht Identifizierbare auch nicht anerkennen. Das anzuerkennende Gegenüber lässt sich nie vollständig anerkennen (ebd., S. 139). Bedorf unterscheidet hier in primäre und sekundäre Andersheit (ebd.):

> »Eine *primäre*, unendliche, absolute Andersheit, die sich weder sprachlich noch begrifflich oder praktisch in vollem Umfang erfassen, abbilden oder beantworten läßt. Hinzu käme eine *sekundäre*, soziale Andersheit, mit der wir jeweils alltagspraktisch wie theoretisch (etwa in den Sozialwissenschaften) umgehen. Das Verhältnis beider wäre das einer wechselseitigen Verwiesenheit, so daß wir weder mit der sekundären Andersheit überhaupt umzugehen hätten, wenn die primäre sie nicht in Gang setzen würde, und umgekehrt die primäre Andersheit nie als sie selbst, sondern nur in den reduzierten Formen der sekundären Andersheit erscheinen kann.« (ebd.)

Die Erklärungsmuster von Punkt 1–3 beziehen sich auf die sekundäre Andersheit. Die primäre Andersheit bleibt unerreichbar, da sie mehr ist als erfasst werden kann und Andersheit immer nur durch das Soziale begriffen werden kann, in dem sich

Anerkennungsprozesse abspielen. Somit ist Person B vor dem aktuellen Anerkennungsprozess bereits in ihrer sekundären Andersheit vielfältig in unterschiedlichen Kontexten und auf unterschiedlichen Ebenen sozial bestimmt. Gleichzeitig ist Person B in der primären Andersheit unendlich und nicht erfassbar. Wenn nun Person A Person B als etwas/jemand anerkennt, kann dies an bisherige Anerkennungsprozesse und damit auch an die bisherige sekundäre Andersheit anknüpfen, aber muss die primäre Andersheit laut Bedorf notwendigerweise verfehlen. Die Identität, die im Anerkennungsprozess gestiftet wird, kann niemals authentisch sein:

> »Die Überlegungen zur dreistelligen Struktur hatten bereits ergeben, daß die Adressaten nie ohne Rekurs auf ein Anerkennungsmedium anerkannt werden können. Diese Verschiebung hat zur Folge, daß nie die volle Authentizität einer passenden oder angemessenen Identität gewonnen werden kann, sondern stets nur eine inkohärente Identität in ihrer Vorläufigkeit und Kontextgebundenheit erzeugt wird. Dieser Befund läßt sich nunmehr zu der Theorie ausweiten, daß *Anerkennung nur als Verkennung möglich ist*.« (ebd., S. 144)

Anerkennung kann nicht vollständig akkurat gelingen, da sich das Gegenüber in der unendlichen Andersheit nicht erfassen lässt (ebd.). Es wird die soziale Andersheit anerkannt, die gleichzeitig auch (weiter) geformt wird (ebd., S. 143–144). Somit revidieren diese Überlegungen Butlers Theorien nicht, da die soziale Identität durchaus durch die bestehenden Machtstrukturen konstituiert wird. Auch die unendliche Andersheit, die nicht vollends greifbar ist, wird von den Anerkennungsprozessen beeinflusst. Sie lässt sich nicht als ahistorisch begreifen. Allerdings lässt sie sich eben auch generell nicht vollends begreifen.

Anerkennung ist automatisch immer auch Verkennung (ebd., S. 144). Nun ist gemeinhin Anerkennung positiv konnotiert und Verkennung negativ. Wenn nun aber Verkennung immer mit Anerkennung einhergeht, was bedeutet das für die normative Besetzung der beiden Begriffe? Von dieser Frage ausgehend treffe ich folgende normative Überlegungen:

Weder bedeutet es, dass Anerkennung nun automatisch negativ sein muss, da sie verkennend ist. Noch bedeutet es, dass Verkennung nichts Negatives sei, weil sie ein automatischer Bestandteil von Anerkennung ist. Vielmehr ist für die Bewertung relevant, was die Verkennung bewirkt, was sie tut. So kann verkennende Anerkennung verletzend und diskriminierend sein oder aber auch nicht. In Anwendung des hier geltenden Maßstabs der Differenzgerechtigkeit, wird (verkennende) Anerkennung dann als erstrebenswert angesehen, wenn sie Differenzgerechtigkeit fördert und ablehnt, wenn sie dieser entgegenwirkt.

Dieser Abschnitt hat somit anhand von Bedorfs Konzept der verkennenden Anerkennung gezeigt, dass Anerkennung immer Anerkennung *als*, aber gleichzeitig auch immer *als was nicht* bedeutet. Das Stiftungsparadox besagt, dass Anerken-

nungsprozesse die Anerkannten erst als Subjekte hervorbringen und dennoch vorher bereits ein Subjekt als anzuerkennendes vorhanden sein muss. Das Paradox konnte durch die Betrachtung der immer auch schon vorausgehenden Anerkennungsprozesse, verschiedener Kontexte und Beziehungen entschärft werden.

Jedoch können anerkennende Instanzen nicht alle vorausgehenden und parallel verlaufenden Anerkennungsprozesse einsehen. Während (sozial erkennbare) Aspekte von Identität anerkannt und dabei konstituiert werden, wird anderes nicht gesehen. Es entzieht sich dem anerkennenden Blick. Es ist nicht möglich, die andere Person, das Gegenüber, die Andersheit in ihrer Unendlichkeit zu begreifen, zu benennen, anzuerkennen (ebd., S. 138–139).

Hierarchien, Kategorien und Macht

Bisher konnte eine Angewiesenheit auf Anerkennung, also die Notwendigkeit von Anerkennung, ebenso festgestellt werden, wie der Einfluss, den Anerkennung auf die soziale Identität und soziale Existenz als Subjekt hat. Zudem wurde aber auch die Unmöglichkeit der vollständigen, authentischen Anerkennung mit Bedorfs Theorie der verkennenden Anerkennung aufgeschlüsselt. In diesem und dem darauffolgenden Abschnitt wird nun noch einmal stärker machtkritisch auf Hierarchien bzw. Hegemonien, auf Machtgefälle und deren Auswirkungen auf Anerkennungsprozesse eingegangen. Dies ermöglicht, zu sehen, dass Subjektivierungsprozesse nicht bloß individuell verlaufen, sondern anhand historisch-gesellschaftlich gewordener Differenzlinien unterschiedlich vonstattengehen. Hinsichtlich von Anerkennung als immer auch verkennender Anerkennung ergibt sich hieraus zudem die Unterscheidung in differenzungerechte (verkennende) Anerkennung und differenzgerechte (verkennende) Anerkennung. Um den Weg zu diesen Diskussionen zu finden, muss dieser Abschnitt jedoch an den Beginn des Kapitels in Form einer Kritik an Hegels und Honneths Anerkennungstheorie anknüpfen.

Hegels Vorstellung von Anerkennung, und in Anknüpfung daran auch die von Honneth, basiert grundsätzlich auf einer Vorstellung von Reziprozität:

> »[…] seine Überlegung besagt nämlich im Rückschluß auch, daß ein Individuum, das seinen Interaktionspartner nicht als eine bestimmte Art von Person anerkennt, auch sich selbst nicht vollständig oder uneingeschränkt als eine solche Art von Person zu erfahren vermag. Für die Anerkennungsbeziehung kann das nur heißen, daß in sie gewissermaßen ein Zwang zur Reziprozität eingebaut ist, der die sich begegnenden Subjekte gewaltlos dazu nötigt, auch ihr soziales Gegenüber in einer bestimmten Weise anzuerkennen: wenn ich meinen Interaktionspartner nicht als eine bestimmte Art von Person anerkenne, dann kann ich mich in seinen Reaktionen auch nicht als dieselbe Art von Person anerkannt

> sehen, weil ihm von mir ja gerade jene Eigenschaften und Fähigkeiten abgesprochen werden, in denen ich mich durch ihn bestätigt fühlen will.« (Honneth 1994, S. 64)

Wie oben beschrieben wurde, kann das Objekt nicht die gleiche Funktion für die Gewinnung eines Selbstverständnisses erfüllen wie ein Subjekt: »*Das Selbstbewußtsein erreicht seine Befriedigung nur in einem anderen Selbstbewußtsein.*« (Hegel 1973, S. 144) Das Selbstbewusstsein müsse also das Andere als Selbstbewusstsein anerkennen, um von ihm als solches anerkannt zu werden. Es sei die Gegenseitigkeit des Anerkennens, die dem Selbstbewusstsein den Rückbezug auf sich selbst als Selbstbewusstsein ermöglicht (ebd., S. 145–147). Somit könne Anerkennung als etwas Positives, auf was, das Selbst angewiesen ist, gesehen werden. Honneth dient das Vorhandensein gegenseitiger Anerkennungsbeziehungen als Maßstab für den Grad der Gerechtigkeit einer Gesellschaft:

> »[…] die Gerechtigkeit oder das Wohl einer Gesellschaft bemißt sich an dem Grad ihrer Fähigkeit, Bedingungen der wechselseitigen Anerkennung sicherzustellen, unter denen die persönliche Identitätsbildung und damit die individuelle Selbstverwirklichung in hinreichend guter Weise vonstatten gehen kann.« (Honneth 2017, S. 206)

Postkoloniale Theorien bieten einen konträren Blick auf Anerkennung, demzufolge Anerkennung auch dazu beitragen kann, ungerechte Strukturen aufrechtzuerhalten (Balaton-Chrimes und Stead 2017, S. 2). Überwiegend bauen diese Überlegungen auf den Schriften von Frantz Fanon auf (ebd.). Im Folgenden wird neben Fanon besonders auf die Argumentationen von Glen Coulthard und, im nächsten Abschnitt, Audra Simpson eingegangen. Des Weiteren vertreten aber unter anderem auch Taiaiake Alfred und Elizabeth Povinelli ähnliche Richtungen.

Die Kritik an der Hegelschen Theorietradition und anderen, Anerkennung einseitig positiv betrachtenden Perspektiven, lautet im Kern wie folgt:

> »First, particularly in Coulthard's use of Fanon, they question the assumption that all acts of recognition *enhance* human freedom and call attention to the possibility that some forms of recognition (as opposed to merely mis- or non-recognition) may, instead, *diminish* freedom. Second, they challenge the normative value of the dominant, hierarchical ways in which recognition is conceived and performed, particularly those that privilege the state as a recognising agent. Third, they point to the possibility and normative value of alternative forms of political relationality that do not privilege a healing relationship between colonised and coloniser, but instead seek to build solidarity within the subaltern group.« (ebd.)

Anerkennung wird hier somit differenzierter betrachtet – als potenziell Freiheit einschränkend, anstatt immer eindeutig Freiheit vergrößernd, als etwas, das oft hierarchisch verläuft und diesbezüglich normativ hinterfragt werden muss sowie als etwas, das neben dieser hierarchischen Ausformung auch anders verlaufen kann und eventuell sollte.

Hegel schreibt aus der Position eines weißen, männlich und abled gelesenen Europäers, der als deutscher Philosoph verhandelt wird – auch wenn zu Hegels Lebenszeit Deutschland als Nationalstaat noch nicht existierte. Damit ist ihm die Einsicht in bestimmte Erfahrungsräume versperrt, die mit Unterdrückungserfahrungen und Mehrfachdiskriminierung einhergehen. Daraus geht eine Ignoranz hinsichtlich verschiedener Aspekte von Unterdrückung und Diskriminierung hervor, die sich mit dem bei Emilia Roig erläuterten Begriff der Empathielücke konzeptualisieren lässt:

> »Das Problem ist die Eindimensionalität und das Ungleichgewicht der Repräsentationen. So werden unsichtbare Sockel kreiert, auf denen nur ein winziger Teil der Menschheit steht. Und vom Sockel aus ist es schwieriger, Empathie zu verspüren. Wahre Empathie setzt voraus, dass man aus seinen eigenen Emotionen heraustritt, um die Dinge so weit wie möglich aus der Perspektive des anderen zu betrachten.« (Roig 2021, S. 144–145)

Interessant dabei ist, dass gerade das Aus-sich-Heraustreten und der Blick des Gegenübers eine wichtige Rolle in Hegels Theorien spielen. Aber die Empathielücke bleibt und sorgt für die Produktion bzw. Reproduktion und Legitimierung von Differenzungerechtigkeit in seinen Theorien. Fanon wurde dagegen auf Martinique geboren, kämpfte für Frankreich im Zweiten Weltkrieg und lebte anschließend in Frankreich. Seine Schriften basieren auf eigenen Rassismuserfahrungen (Kastner 2012, S. 85).[1]

Auch Glen Coulthard, als Bürger der Yellowknives Dene First Nation, und Audra Simpson, als Vertreterin der Kahnawà:ke Mohawk Nation, schreiben aus einer Position, die (post-)koloniale Unterdrückung kennt. Das bedeutet nicht, dass sich ihre Texte eins zu eins auf andere Unterdrückungskontexte übertragen lassen. Es ist wichtig, Entstehungskontexte mitzubetrachten und bei Universalisierungen

1 Gleichzeitig beweist er zum Teil in Bezug auf andere Differenzlinien eine Diskriminierungen reproduzierende Haltung, was unter akademisch Schreibenden im Europa des 20. Jahrhunderts keine Seltenheit ist. Wie Keguro Macharia es ausdrückt: «[…] I find myself sad that I am not able to say Fanon is not homophobic. Something in me would have liked to.« (Macharia 2019, 47) Er schreibt mitunter über Begehren und Liebe in kolonialen Unterdrückungskontexten, aber reproduziert dabei patriarchale, heteronormative Vorstellungen (Macharia 2019, 31, 47, 52, 59). Dennoch finden sich in Fanons Schriften Ansätze, die für Queer- und Gendertheorie hilfreich und wichtig sind (ebd., 47, 52, 58, 59).

Vorsicht walten zu lassen. Vieles aus den Argumentationsketten von Coulthard und Simpson bezieht sich speziell auf die jeweilige Situation. Aber was sich übertragen lässt, ist die Tatsache, dass es für Anerkennungstheorien von zentraler Bedeutung ist, Machtstrukturen mitzudenken.

Es ist wichtig, aufgrund der vorhandenen, historisch gewachsenen Machtstrukturen und damit einhergehenden Kategorisierungsregimen Andersheit nicht ausschließlich individuell zu denken. Es gibt *Andersheiten*, die langfristig historisch konstituiert sind und strukturell, institutionell und individuell wirken. Rassismus funktioniert systemisch und produziert Menschen als *Andere*. Es geht nicht nur um ein beliebiges Gegenüber, dass ich zufällig auf der Straße treffe, welches ein anderes Individuum ist als ich und damit ein Anderer als ich. Es geht um Jahrhunderte des Kolonialismus, welche Bedeutungen, Bilder, Markierungen von *Andersheit* geschaffen haben und die auch nach dem offiziellen Ende des Kolonialismus ebenso fortwirken, wie ökonomische und politische Beziehungen. Die ND-Position des Trilemmas, in der Verschiedenheit normal ist und alle verschieden sind (Boger 2017), reicht nicht aus, um diese Umstände zu erfassen. Es braucht in Bezug auf bestehende Ungerechtigkeiten das Benennen von (konstruierten) *Andersheiten*, die mehr als individuell sind. Fanon beschreibt dies mit Blick auf die Figur des schwarzen Mannes – damit verallgemeinert er und reproduziert die *Andersheit* des Otheringprozesses, den er analysiert. Aber nur mithilfe dieser Figur kann er den Prozess der Veranderung, die Ungleichgewichte und Ungerechtigkeiten sichtbar machen und benennen.

Im ersten Abschnitt dieses Kapitels wurde mithilfe von Hegel, Honneth und Taylor auf ein Bedürfnis nach Anerkennung hingewiesen. Menschen brauchen Anerkennung. Wer aber nun in hierarchischen Konstellationen welche Anerkennung von wem begehrt und wer welche Anerkennung erlangen kann, wird von Fanon näher betrachtet.

Aus Fanons Theorien ergeben sich folgende für die Anerkennungstheorie relevante Punkte:

a) Rassismus sorgt dafür, dass BIPOC (bei Fanon ist vor allem von der Figur des Schwarzen Mannes die Rede) überdeterminiert sind.
b) Diese Überdetermination macht es unmöglich, als Individuum zu erscheinen.
c) Rassismus objektifiziert BIPOC und wertet sie somit gegenüber weißen Personen ab.
d) Im Kolonialismus ist weiß-Sein die einzig mögliche Form der sozialen Existenz als Subjekt.
e) Schwarze, die aufgrund einer Verinnerlichung der rassistischen Abwertungen einen Minderwertigkeitskomplex haben, streben laut Fanon Anerkennung als weiße an.
f) Da weiße Personen (bzw. weiße Männer) in diesem Zusammenhang als einzige über eine soziale Existenz als Subjekte verfügen, haben sie die Autorität an-

zuerkennen. Die Anerkennung durch weiße sei die, die zähle. Somit strebten Schwarze die Anerkennung von weißen als weiße an.

g) Weiße bräuchten keine Anerkennung von Schwarzen, sondern primär ihre Arbeitskraft, die sie auch erzwingen könnten.
h) Anstatt eines reziproken Verhältnisses wie bei Hegel, ergibt sich ein Ungleichgewicht in der Abhängigkeit der Unterdrückten von der Anerkennung der Dominierenden.
i) Dieses Ungleichgewicht führt dazu, dass die Dominierenden über (die Bedingungen von) Anerkennung bestimmen können und Anerkennung zur Stabilisierung des Machtverhältnisses beiträgt.

Auf diese Punkte soll nun kurz eingegangen werden. Die Punkte 1–3 zur Überdetermination, Unmöglichkeit des Erscheinens als Individuum sowie der Abwertung und Objektifizierung macht Fanon in seiner berühmten eigenen Erfahrung der Anrufung durch ein Kind deutlich (Fanon 2016, S. 95). Diese Beispielsituation erinnert stark an die Anrufung bei Althusser. Allerdings ist es hier nicht die Staatsautorität in Form eines Polizisten, sondern ein beliebiges, weißes Kind, und die angerufene Person bleibt kein Individuum, das mit der Anrufung mit einer Tat in Verbindung gebracht wird. Stattdessen wird Fanon in der Anrufung mit dem N-Wort rassifiziert und in diesem Zuge von der Möglichkeit, als Individuum anerkannt zu werden, entfernt:

> »›Sieh mal, ein N[…]!‹ Das war ein äußerer Ansporn, ein Nasenstüber, der mir unterwegs verpasst wurde. ›Sieh mal, ein N[…]!‹ Das stimmte. Ich amüsierte mich.‹ Sieh mal, ein N[…]!‹ Langsam zog sich der Kreis zusammen. Ich amüsierte mich unverhohlen. ›Mama, schau doch, der N[…] da, ich hab' Angst!‹ Angst! Angst! Man fing also an, sich vor mir zu fürchten. Ich wollte mich amüsieren, bis zum Ersticken, doch das war mir unmöglich geworden. Ich konnte nicht mehr, denn ich wusste bereits, dass es Legenden, Geschichten, die Geschichte und vor allem die *Geschichtlichkeit* gab, wie mich Jaspers gelehrt hatte. Und das Körperschema, an mehreren Stellen angegriffen, brach zusammen und machte einem epidermischen Rassenschema Platz.« (ebd.)

Er beschreibt noch weitere Erfahrungen, die alle in der Reduzierung auf die zugeschriebene, rassifizierte *Andersheit* und einer dementsprechenden herabwürdigenden Behandlung bestehen (Fanon 2016, S. 96). Und wie bei Althusser gibt es eine Reaktion – auf die initiierende Fremdanerkennung folgt eine reagierende Selbstanerkennung: »An jenem Tag, […] begab ich mich weit, sehr weit fort von meinem Dasein und konstituierte mich als Objekt.« (ebd., S. 96) Er begehrte eine unmarkierte Existenz als Mensch – ohne die Bedeutungen, die ihm gewaltsam im Zuge der Rassifizierung auferlegt wurden (ebd.). Aber in dem Moment nahm er die Positi-

on an, die ihm zugewiesen wurde. Er verweilte dort nicht, aber dieser Moment gibt Aufschluss über eine Dynamik: Die Selbsterfüllende Prophezeiung als Auswirkung verinnerlichter Unterdrückung (David and Derthick 2013, S. 9).

Laut Fanons Lektüre von Sartre gehe mit Antisemitismus eine innere Überdeterminierung einher, da Menschen zwar nicht immer von außen als Jüd*innen zu erkennen seien, aber sie selbst im Bewusstsein der zahlreichen antisemitischen Vorurteile ihr Handeln ängstlich auf Übereinstimmungen überprüfen würden (Fanon 2016, S. 99).

Mit dem Rassismus gegen Schwarze Menschen verbindet Fanon dagegen eine äußere Überdeterminierung, da die Bedeutungen, die ihnen zugewiesen würden, an ihrer Erscheinung festgemacht würden (ebd.). Damit wird Fanon dem modernen Antisemitismus, welcher im Gegensatz zum Antijudaismus vor allem auch in einer Konstruktion von Jud*innen als »Rasse« bestand und besteht – wobei hinzugefügt werden muss, dass heute religiöse Aspekte zwar selten im Fokus stehen, aber grundlegende Vorstellungen des Antijudaismus immer noch vorhanden sind und sich daher keine vollkommen eindeutige, zeitliche Abgrenzung zwischen beiden ziehen lässt (Töllner 2022) – nicht ausreichend gerecht.[2] Zudem lässt sich aus Fanons Gedanken der Verinnerlichung von Rassismus auch eine potenzielle innere Überdeterminierung Schwarzer Menschen ableiten (nicht verallgemeinernd zuschreibend, sondern als ein mögliches Resultat von Rassismus). Ähnlich wie Judith Butler zu Gender konstatiert, beschreibt auch Fanon, wie Bedeutung immer schon vorhanden ist (Fanon 2016, S. 116). Rassismus determiniert, definiert, legt auf etwas fest, in Form von Stereotypen, Zuschreibungen, rassistischen Vorurteilen:

> »Von einem Mann forderte sie ein männliches Verhalten. Von mir ein schwarzes männliches Verhalten – oder zumindest das Verhalten eines N[…]. Ich rief die Welt an, und die Welt amputierte meine Begeisterung. Man verlangte von mir, mich zu vergraben, mich zusammenzuziehen.« (ebd., S. 98)

Es ist bereits so viel Bedeutung vorhanden, dass daneben kaum Raum für Individualität bleibt.

Fanon erscheint es somit unmöglich, einfach nur als Mensch, in seinen individuellen Eigenschaften zu erscheinen. Er ist festgeschrieben in Bedeutungen, die mit Abwertungen verbunden sind und ihm einen Subjektstatus verwehren.

Die Punkte 4 bis 6 zum weiß-Sein als einzig mögliche Form der sozialen Existenz, zum Anstreben dieser Existenz durch Anerkennung durch weiße Personen, ergeben sich wie folgt aus *Schwarze Haut, weiße Masken*: Fanon beschreibt das Verlangen Schwarzer Menschen (homogenisiert, um das Überindividuelle greifen zu

2 Für eine ausführliche Auseinandersetzung mit Fanons Erläuterungen zu Antisemitismus und ihrer Rezeption siehe z.B. Fiedler 2017.

können), von weißen Menschen als weiß oder ebenbürtig zu weiß anerkannt zu werden, da weiß-Sein in (post-)kolonialen Kontexten als Überlegen konstruiert wird (ebd., S. 10. 86). Alles, was als weiß gilt, wird aufgewertet und so ergibt sich ein Konstrukt der weißen Gesellschaft als »weiße, einzig ehrbare Welt« (ebd., S. 98). Schwarzsein wurde und wird abgewertet und durch die Verinnerlichung dieser Abwertung erscheine ein Minderwertigkeitskomplex (ebd., S. 86). Fanon spricht einer Person, die von diesem Begehren betroffen ist, den Wunsch, »die Hautfarbe zu wechseln« (ebd.), nicht ab. Vielmehr ist seine Lösung, der Person das Erkennen der Verhältnisse zu ermöglichen, welche dieses Begehren hervorbringen (ebd.):

> »mein Ziel wird im Gegenteil darin bestehen, ihn, sobald die Motive aufgedeckt sind, in die Lage zu versetzen, die Aktion (oder die Passivität) gegenüber der wahren Quelle des Konflikts, das heißt gegenüber den sozialen Strukturen zu *wählen*.« (ebd.)

Anstatt des Begehrens durch *weiße* Personen als *weiße* Person oder möglichst *weiß* anerkannt zu werden, brauche es die Anerkennung der Verhältnisse als unterdrückende Verhältnisse, welche dieses Begehren produzieren.

Mit weiß-Werden scheint Fanon dabei eine möglichst starke Anpassung an Ideale zu meinen, welche durch white supremacy/weiße Vorherrschaft implementiert werden bzw. andersherum die weiße Vorherrschaft auch sichern. Diese Ideale können Normen des äußeren Erscheinungsbilds ebenso einschließen wie Verhaltensvorstellungen.

Die bisherige Argumentation führt bereits auf die Punkte 7 und 8 zu, die aussagen, dass weiße Menschen keine Anerkennung von Schwarzen Menschen bräuchten und es sich dementsprechend auch nicht um ein reziprokes Verhältnis, sondern ein Ungleichgewicht der Angewiesenheit auf Anerkennung handle.

Die rassifizierten, veranderten Unterdrückten seien auf die Anerkennung der dominierenden, normalisierten weißen Machthabenden angewiesen. Andersherum sei dies aber nicht genauso der Fall. Hierzu schreiben Balaton-Chrimes und Stead in Bezug auf Fanons und Coulthards Texte:

> »Contra Hegel, some decolonial scholars argue that the colonial master does not so much seek recognition from the colonised slave as *work* (in Fanon's theorisation) or *land* (in Coulthard's). Contra Honneth, they insist that capitalist modernity is not the birthplace of institutional structures that facilitate mutual recognition between subjects, but rather and ordering principle that establishes and maintains systems of alienation, extraction and exploitation.« (Balaton-Chrimes und Stead 2017, S. 11)

Die Kolonialisierenden sind nicht auf die Anerkennung der versklavten Menschen bzw. die weiß-Privilegierten nicht auf die Anerkennung von rassifizierten Menschen angewiesen. Kolonialismus, welcher in einer kapitalistischen Logik funktioniert, folgt materiellen Interessen. Um diese durchzusetzen, muss der dominierende Part nicht freiwillig von dem unterdrückten Part als Herr*/Master* anerkannt werden. Er* kann seinen Willen mit Gewalt durchsetzen, sodass den Unterdrückten keine andere Wahl bleibt als die, sich zu fügen oder bestraft zu werden – im Extremfall mit dem Tod. Für Versklavte ist es von existenzieller Bedeutung, wie sie von den Dominierenden/»Besitzenden« anerkannt werden: Gelten sie als *unnütz* und *Unruhe stiftend* kann es das Ende ihrer Existenzberechtigung bedeuten. Das Hervortun als *besonders nützlich* kann dagegen unter Umständen belohnt werden. Nun ist jede Ordnung spezifisch und Zusammenhänge in bestimmten Orten zu bestimmten Zeiten können nicht beliebig auf andere übertragen werden. Es macht einen Unterschied, ob es sich um versklavte rassifizierte Personen (denen der Personenstatus abgesprochen wird), um freie rassifizierte Personen in ehemals kolonialisierten Regionen oder um rassifizierte, migrantisierte Personen in Deutschland handelt.

Was sich jedoch generalisieren lässt, ist das Ungleichgewicht: Wenn es ein Machtgefälle gibt, ergibt sich auch ein asymmetrisches Abhängigkeitsverhältnis in der Anerkennungsbeziehung. Amy Allen fasst die Kritik an Honneths Lücken bezüglich ungleichverteilter Abhängigkeiten zusammen. Allen argumentiert insbesondere mit Rückbezug auf Marion Young im Hinblick auf eine ganz andere Hierarchie als die, um die es hier geht. Es geht um die Beziehung zwischen Müttern und ihren Kindern bzw. wenn nicht von einer gegenderten Position der ersten Bezugsperson ausgegangen werden würde, von Eltern und ihren Kindern. Während Honneth von einer gegenseitigen Angewiesenheit aufeinander und somit auch von einem reziproken Anerkennungsverhältnis spricht, wendet Young ein, dass Mütter (erwachsene Bezugspersonen) nicht ebenso auf ihre Kinder angewiesen sind, wie diese existentiell von ihren Müttern (erwachsenen Bezugspersonen) abhängig sind (Allen 2010, S. 23–24).

So lässt sich das Grundprinzip auf unterschiedliche Kontexte anwenden, während die jeweiligen Spezifika fallabhängig bedacht werden müssen. In Fanons Fall wird er als freier, auf Martinique geborener, in Frankreich lebender Schwarzer Mensch von den dominierenden weißen Blicken einseitig definiert. Er bekommt einen Status zugewiesen und beschreibt es als Fixierung:

> »Langsam komme ich in der Welt an, daran gewöhnt, nicht mehr auf ein plötzliches Auftauchen Anspruch zu erheben. Ich bewege mich kriechend fort. Schon sezieren mich die weißen, die einzig wahren Blicke. Ich bin *fixiert*. Nachdem sie ihr Mikrotom eingestellt haben, zerschneiden sie objektiv meine Realität. Ich bin verraten. Ich fühle, ich sehe in diesen weißen Blicken, dass nicht ein neuer Mensch

> Einzug hält, sondern ein neuer Typus von Mensch, eine neue Gattung. Eben ein N[…]!« (Fanon 2016, S. 99)

Es ist der Prozess der Herstellung des *Anderen* – Othering aus einer scheinbar objektiven Position heraus. Das Privileg der Objektivität liegt in der Dominanz begründet.

Im Kontext von (post-)kolonialen Verhältnissen mit weißer Vorherrschaft ist also die rassifizierte Person von der Anerkennung der weißen Gesellschaft abhängig.[3] Andersherum trifft dieses nicht auf gleiche Weise zu. Die gegenseitige Anerkennung bleibt für Fanon erstrebenswert – als Zukunftsutopie, für die es zu kämpfen gilt (ebd., S. 184). Ohne Kampf und tatsächliche Veränderung der Machtverhältnisse funktioniert es für Fanon aber nicht. Es kann nicht einfach eine freiwillige Anerkennung der Unterdrückten durch die Dominierenden geben und schon ist die Hierarchie beseitigt. Vielmehr könne eine solche Anerkennung die bestehende Hierarchie auch bestätigen. So beschreibt Fanon mit Bezug auf das Ende der Sklaverei:

> »Der N[…] ist kein Herr geworden. Wenn es keine Sklaven mehr gibt, gibt es auch keine Herren.
> Der N[…] ist ein Sklave, dem man gestattet hat, als Herr aufzutreten.
> Der Weiße ist ein Herr, der seinen Sklaven gestattet hat, an seiner Tafel zu speisen.« (ebd., S. 185)

Die Anerkennung hat nicht zu einem Aufheben des Dominanzverhältnisses geführt, sondern zu einer Bestätigung: Teil der weißen Dominanz ist das Privileg, den rassifizierten Untergeordneten identifizieren und ihnen einen Status zuweisen zu können/dürfen. Es haben Veränderungen stattgefunden, aber es handelt sich nach wie vor nicht um einen differenzgerechten Zustand.

Anerkennung führt nicht zwangsläufig zu einem ausgeglichenen Machtverhältnis. So beschreibt es auch Coulthard in Anlehnung an Fanons Überlegungen im Kontext des kanadischen Siedlungskolonialismus bzw. des Verhältnisses vom kanadischen Staat und den indigenen First Nations. Indigene Aktivist*innen haben die Anerkennung kultureller Rechte durch den kanadischen Staat erreicht, aber diese Errungenschaft bedeute nicht das Ende der ungerechten Ordnung, sondern ihre Reproduktion (Coulthard 2014, S. 2–3). Damit sind wir beim 9. Punkt der oben aufgelisteten Kernelemente von Fanons Überlegungen zu Anerkennung. Es geht Fanon und Coulthard darum, aufzuzeigen, dass Anerkennung, deren Ausgestaltung, Zeitpunkt, Inhalt von den Dominierenden bestimmt wird, nach deren Regeln und

3 Hier wird eine Dichotomie verwendet, um das Machtungleichgewicht zu verdeutlichen, aber hinter dieser scheinbaren Zweiteilung stehen komplexere Verhältnisse.

zu deren Bedingungen vergeben wird und an ihren Interessen ausgerichtet ist (Fanon 2016, S. 185; Coulthard 2014, S. 3–18). Zudem werde die Herrschaft bzw. Dominanz durch die Annahme der hierarchischen Adressierung gefestigt, da die Unterdrückten den ihnen anerkennend zugewiesenen Status verinnerlichen würden, wie Coulthard Fanons Schlussfolgerungen entnimmt (Coulthard 2014, S. 25).

Es handelt sich zwischen First Nations und dem Staat Kanada nicht um ein Verhandeln zwischen zwei Staaten auf Augenhöhe, sondern um ein Fordern und Gewähren, ein Anpassen an Vorstellungen und ein Setzen von Erwartungen. Um beispielsweise als schützenswerte *Kultur* anerkannt zu werden und die damit einhergehenden Rechte zugestanden zu bekommen, muss sich entsprechend präsentiert werden (Coulthard 2014, S. 20; Fullenwieder 2017, S. 46–47; Simpson 2014, S. 22). Die Vorstellungen, die von einer schützenswerten *Kultur* bestehen, müssen getroffen werden und fluide mit Sinn belegte Handlungen werden statisch (Fullenwieder 2017, S. 46–47). Um hierarchische Anerkennung zu erhalten, fügen sich die nach dieser Anerkennung strebenden Menschen den Anforderungen, die dafür nötig sind.

Durch die gegebenen Verhältnisse gibt es ein Abhängigkeitsverhältnis von dieser Anerkennung. Der Staat hat den Zugang zu Ressourcen inne, die gesetzgebende Gewalt und Entscheidungsmacht über die Verteilung von Land. Anerkennung alleine kann also nicht, wie Honneth vor allem in seinen früheren Werken behauptete, zur (moralischen) Entwicklung der Gesellschaft führen (Honneth 1994, S. 149). Dagegen spricht Nancy Fraser von der Notwendigkeit materieller Umverteilung neben dem Bedarf nach Anerkennung (Fraser 2017b, S. 17), um partizipatorische Parität – die gerechte, gleichberechtigte Möglichkeit der Teilnahme am öffentlichen Leben – zu ermöglichen (Fraser 2017a, S. 265–267). Dem wiederum hält Honneth entgegen, dass materielle Verteilungsfragen auch an Anerkennungsprozesse geknüpft seien (Honneth 2017, S. 183–202). Jedoch erreicht seine Theorie kein umfassend machtkritisches Verständnis, sondern bleibt bei einem begrenzten positiven Bild von Anerkennung als Lösung gesellschaftlicher Probleme.

Wenn wir nun aber zu Hegel zurückkehren, der ja mit seinem Gedanken zum Selbstbewusstsein die Angewiesenheit auf Anerkennung, um Selbstbewusstsein sein zu können – sich von sich selbst ein Bild zu machen, eine Identität auszubilden – deutlich gemacht hat, stellt sich folgende Frage: Wie wird das Selbst der Kolonialisierenden, der Dominierenden, der Privilegierten hergestellt, wenn nicht durch die Anerkennung der ihnen Untergeordneten? Oben wurde mit Fanon deutlich, dass die Dominierenden nicht auf die Anerkennung der Unterdrückten angewiesen sind, während aber die Unterdrückten sehr wohl auf die Anerkennung der Dominierenden angewiesen sind. Je nach Grad der Objektifizierung in stark hierarchischen oder hegemonialen Ordnungen handelt es sich um ein Subjekt-Objekt Verhältnis oder zumindest ein Verhältnis von übergeordnetem Subjektstatus und beschränktem, untergeordnetem Subjektstatus. Und auch wenn einige von Hegels Thesen hinterfragt und kritisiert wurden, bleibt die Annahme des Bedürf-

nisses nach Anerkennung zur Konstitution des Selbst, mitunter auch auf der Basis der Argumentation von Butler. Die Antwort ist einfach: Die Dominierenden streben nach Anerkennung von anderen Dominierenden, die entweder auf ihrem eigenen Rang oder höher gelegen sind. Es geht um die Anerkennung von jenen, die sie als Subjekte anerkennen, da nur so die fortwährende Konstitution ihrer selbst als Subjekte gewährleistet werden kann. Ein Subjekt kann einen Gegenstand als etwas anerkennen, aber wird nicht beim Gegenstand nach Anerkennung seiner Identität als Subjekt suchen. Wenn manche Menschen durch rassistische Ordnungen als Objekte konstruiert sind, also als solche gesehen und behandelt werden, bieten sie aus Sicht derjenigen, die diese Konstruktion vornehmen, keine ausreichende Quelle der Anerkennung. Wie oben mit Hegel beschrieben, kann Dominanz und (die Möglichkeit der) Vernichtung angestrebt werden, um die eigene Überlegenheit über die Objekte zu behaupten. Aber das Objekt reicht nicht aus, um das Selbstbewusstsein eines Subjekts als solches und seinen gesellschaftlichen Status als Subjekt zu konstituieren. Andere bereits als Subjekt konstituierte Individuen und Gruppen können dagegen sehr wohl eine Anlaufstelle für weitere Subjektivierungsprozesse sein. Zudem können Menschen in übermäßig mächtigen Positionen die ihnen mehr oder weniger ausgelieferten Personen zur Anerkennung ihrer Vormachtstellung zwingen. Die Kolonialisierenden haben ihre Position gegenüber den Kolonialisierten gewaltvoll durchgesetzt. Die Dominierenden erhalten ihren Subjektstatus zum einen von anderen Dominierenden, aber auch über Abgrenzung zu den Unterdrückten, durch Otheringprozesse. Sie werten sich selbst auf, über Abwertung der *Anderen*. Zusätzlich können sie sehr wohl auch die Anerkennung dieser Ordnung durch die Unterdrückten begehren. Zum Beispiel können sie fügsames, unterwürfiges Verhalten und Respekt oder auch Bewunderung gegenüber ihrer eigenen Person von den Unterdrückten verlangen. Jedoch sind sie den Veranderten, untergeordneten Personen in diesen Bestrebungen nicht ausgeliefert. Es handelt sich vielmehr um Forderungen, die bei Bedarf auch mit Zwang durchgesetzt werden können. Das hierarchische Machtverhältnis erlaubt es den Dominierenden, die Anerkennung ihrer Dominanz zu erzwingen.

Nun sind jedoch Prozesse der Subjektivierung sowie Otheringprozesse, die Objektifizierung beinhalten, nicht einfach nur eine Ja-/Nein- bzw. 0-/1-Aufteilung. Wie bereits im Abschnitt zu Subjektivierung betrachtet wurde, kann ein Individuum sehr allgemein als Lebewesen mit Existenzberechtigung oder auch darauf aufbauend spezieller als Mensch und Staatsbürger*in eines bestimmten Nationalstaats mit bestimmten damit einhergehenden Rechten oder wiederum darauf aufbauend spezieller als herausragende*r Wissenschaftler*in anerkannt sein. Ein Individuum oder ein Kollektiv kann in manchen Kontexten als Subjekt anerkannt sein, während dieser Status in anderen Kontexten oder Diskursen verwehrt bleibt. Die Stellung eines Individuums oder einer Gruppe in der Gesellschaft ist komplex und mit ebenso komplexen Anerkennungsregeln versehen. Ein*e erfolgreiche*r

Pianist*in, welche international als solche*r in Form von Preisverleihungen und ausverkauften Konzerten als solche*r anerkannt ist, aber in Deutschland gleichzeitig im Alltag migrantisiert und rassifiziert wird, kann wirkungsvoll Klavierlernende in ihren Bemühungen und ihrem Können anerkennen, aber weiße Menschen in zufälligen Begegnungen nicht mit der gleichen Wirkung für ihre Kenntnisse der deutschen Grammatik.

Und selbst im Kontext von Kolonialismus und Versklavung kann eine versklavte Person dazu aufgefordert sein, beispielsweise das Erscheinungsbild der*des Hausherr*in zu beurteilen. Jedoch liegt in der Anerkennung des Erscheinungsbildes als elegant keine ausschlaggebende Macht, da jede anderslautende Antwort droht, in Bestrafung zu münden.

Materielle, ontologische, epistemologische, politische Abhängigkeiten beeinflussen Anerkennungsprozesse. Zusammenfassend lässt sich aus diesem Abschnitt Folgendes mitnehmen: Anerkennung gleicht diese Abhängigkeiten, von denen sie beeinflusst wird, nicht unbedingt aus. Vielfach reproduziert sie diese oder trägt zumindest zu ihrer Reproduktion bei:

> »In contradistinction to what he viewed as Hegel's abstraction, Fanon argued that, in *actual* contexts of domination (such as colonialism), not only are the terms of recognition usually determined by and in the interests of the master (the colonizing state and society), but also over time slave populations (the colonized) tend to develop what he called ›psycho-affective‹ attachments to these master-sanctioned forms of recognition, and that this attachment is essential in maintaining the economic and political structure of master/slave (colonizer/colonized) relations themselves.« (Coulthard 2014, S. 26)

Die Unterdrückten sind laut Coulthards Interpretation von Fanons Ausführungen psychisch an die hierarchischen Anerkennungsprozesse gebunden. Wie oben beschrieben wurde, wird diese hierarchische Anerkennung angestrebt und durch das Anpassen an die Anerkennungsbedingungen ebenso wie das Bejahen der zugewiesenen Bedeutung und des Status werden die Betroffenen in der unterdrückten Position geformt und reproduziert.

In der hier vorliegenden Arbeit geht es nicht um Versklavungsverhältnisse oder Siedlungskolonialismus. Die Positionen des betrachteten Diskurses sind andere, mit anderen Möglichkeiten und Einschränkungen. Aber auch hier gibt es eine Einteilung in Rollen, wenn es um Anerkennungsprozesse geht. Es ist die Einteilung in unsichtbar Normalisierte und Veranderte, in Menschen, die nicht mit Migration in Verbindung gebracht werden und Menschen, die Migrantisierung und Rassifizierung erfahren. Die unsichtbar Normalisierten sind als Norm/normal gesetzte Menschen, weiß und deutsch gelesen, aber eine explizite Benennung in diesen Kategorien findet nicht statt, weil Benennungen nur für die Abweichungen von der

Norm benötigt werden. Die Trennlinie zwischen diesen konstruierten Kategorien ist nicht eindeutig – sie wird immer wieder performativ hergestellt, aber nicht exakt gleich, sondern in Variation. Eine Person kann in einem Kontext als *zugehörig* anerkannt werden, indem ihre Anwesenheit einfach nicht hinterfragt oder verbesondert wird. In einem anderen Kontext kann dieselbe Person (nicht exakt dieselbe Person, da sie sich in der Zwischenzeit leicht verändert hat, weil Identität nicht starr und stabil ist) exotisiert werden. Wie ich bereits mit dem obigen, fiktiven Beispiel der*des Pianist*in theoretisch deutlich gemacht habe und im empirischen Teil noch weiterführend zeigen werde, gibt es auch in Diskursen zu Migration und Integration Einteilungen, wer wen wie anerkennen kann und wer auf wessen Anerkennung inwiefern angewiesen ist. Die Theorie bietet mit diesen Überlegungen eine Basis, aber die genaue Ausgestaltung in dem untersuchten Diskurs wird sich im empirischen Teil aus der Diskursanalyse ergeben. Im Folgenden durchdenke ich mitunter in Bezug auf Simpsons Arbeiten die Möglichkeit des Widerstands.

Anerkennung und Widerstand

> »Simpson and Coulthard show how experiences of disrespect associated with the politics of recognition and the intersubjective experiences of misrecognition can trigger struggles, *not for an expansion of the extant recognition regime,* but *of refusal and indigenous resurgance*.« (Balaton-Chrimes und Stead 2017, S. 12)

Die Betrachtung von Anerkennung als systemstabilisierend und somit auch ungerechte Verhältnisse potenziell (re-)produzierend, wirkt gegenüber der einseitig positiven Betrachtung von Anerkennung ernüchternd. Es hat sich gezeigt, dass Anerkennung Subjekte in und durch Macht formt, sie als Subjekte in den jeweiligen Kontexten konstituiert, dass Anerkennungsbeziehungen nicht generell reziprok und gerecht sind und Anerkennung an und für sich die Gesellschaft nicht zwangsläufig gerechter macht. Die Betrachtung von hierarchischer Anerkennung hat Abhängigkeitsverhältnisse und Zwang sichtbar gemacht. Dieser Abschnitt soll nun jedoch zeigen, dass es dennoch Handlungsoptionen gibt. Personen/Gruppen, die Benachteiligungen und Veranderungen erfahren, sind problematischen Anerkennungen nicht hilflos ausgeliefert. Mit Judith Butler wurde bereits in Form von Variationen in der Wiederholung auf Agency aufmerksam gemacht. Hier wird nun noch einmal erweitert aufgeschlüsselt, wie unterdrückenden und/oder diskriminierenden Anerkennungsprozessen und den gesellschaftlichen Verhältnissen dahinter entgegengetreten werden kann.

Im Kern werden vier Punkte als Handlungsoptionen oder als notwendige Änderungen für gerechtere Anerkennungsverhältnisse beleuchtet:

a) Unterdrückende Anerkennung zurückweisen (Simpson 2014)
b) Widerständige Anerkennung praktizieren (z.B. Fanon 2016; Hornscheidt 2019)
c) Widerständige Änderung der Anerkennungsbegehren (Hornscheidt 2019)
d) Änderung der Bedingungen, unter denen sich Anerkennung abspielt (Fraser 2017b)

Der erste Punkt, die Zurückweisung von Anerkennung, muss, wie alles andere auch, kontextspezifisch betrachtet werden. Bereits weiter oben wurde auf die Unmöglichkeit verwiesen, auf Anerkennung nicht zu antworten (Bedorf 2010, S. 141). Die Unterteilung in initiierende Fremdanerkennung und reagierende Selbstanerkennung beinhaltet mit der reagierenden Selbstanerkennung diese Antwort. Sie muss nicht bewusst ablaufen. Bisher ging es viel um die reagierende Selbstanerkennung als Annahme der initiierenden Fremdanerkennung: Bei Althusser war es das Umdrehen in Reaktion auf die Anrufung durch den Polizisten und bei Fanon war es wiederum nach einer Akkumulation der rassistischen, verkennenden Anerkennungen der Satz: »An jenem Tag, […] begab ich mich weit, sehr weit fort von meinem Dasein und konstituierte mich als Objekt.« (Fanon 2016, S. 96) Wie vorher schon angedeutet, blieb Fanon nicht in diesem Zustand stehen, doch dazu unter Punkt 2 mehr. Hier geht es nun um die Möglichkeit, die erhaltene Anerkennung zurückzuweisen. Dies kann geschehen, weil die anerkannte Person/Gruppe sich gegen die Bedingungen wendet, unter denen anerkannt wird, gegen die Hierarchie, die mit der Anerkennung reproduziert wird oder gegen die Anerkennungsinstanz – also diejenigen, die anerkennen und als berechtigt andere anzuerkennen etabliert sind – oder weil sie sich gegen den Inhalt der Anerkennung, also *als* wer oder was sie anerkannt werden, wendet. Im Grunde ist es eine Weigerung, die Anerkennung, die Anerkennenden oder auch die Bedingungen als legitim anzuerkennen. Die Möglichkeit der bottom-up Anerkennung, also Anerkennung entgegen des Verlaufs der Hierarchie, wird in ihrer Verweigerung wirkungsvoll. Nun wurde im vorigen Abschnitt noch von dem Zwang zur Anerkennung gesprochen: dass Unterdrückte unter den Umständen stark ausgeprägter Hierarchien von Dominierenden zur Anerkennung des Dominanzverhältnisses gezwungen werden könnten. Dem soll hier nicht widersprochen werden. Es geht vielmehr darum, diesem Zwang entgegenzutreten. Je nach Kontext ist es unterschiedlich starker Zwang oder Druck und dementsprechend ist auch der Widerstand unterschiedlich schwer und an unterschiedliche Konsequenzen geknüpft.

In Anknüpfung an die im vorigen Kapitel erläuterte Theorietradition widmet sich Simpson dem Thema der Zurückweisung von Anerkennung bzw. der Verweigerung, die Anerkennungsinstanz, die Dominierenden, anzuerkennen: »Glen Coulthard (2007) takes from Fanon's reading of Hegel the impetus to ›turn away‹ from the oppressor, to avert one's gaze and refuse the recognition itself.« (Simpson 2014,

S. 24) Anhand des Umgangs der Mohawks aus Kahnawà:ke mit der Anerkennung *als* Staatsbürger*innen Kanadas, die sie durch den Kanadischen Staat erfahren, erläutert Simpson die »politics of refusal« (ebd., S. 12), die hier als »Politik der Verweigerung« übersetzt wird.[4] Der Staat Kanada ist aus Siedlungskolonialismus hervorgegangen, die Machtstruktur ist durch (post-)koloniale Ordnungen geprägt, und den Staat als Anerkennungsinstanz, also als Institution, die Anerkennung von oben vergeben kann, anzuerkennen, bedeutet gewissermaßen, die (post-)koloniale Ordnung anzuerkennen. Von dem Staat, der nur durch die eigene Vertreibung und Unterdrückung entstehen konnte, als zugehörig anerkannt zu werden, ist an sich bereits bittere Ironie. Wenn dieser Staat aber nun (mitunter aufgrund der Ausbeutung) über wichtige Ressourcen verfügt und diese verteilen kann, dementsprechend eine Abhängigkeit besteht, spitzt sich die Lage zu. Es entsteht Druck, nach den Spielregeln des Staates zu handeln. Sich diesem Druck entgegenzustellen, kann wiederum Konsequenzen für einen selbst haben:

> »The ongoing conditions of settler colonialism have forced Kahnawa'kehró:non to take an offensive position not just against the settler nation, but in some ways against themselves. This position then manifests in calculated refusals of the ›gifts‹ of the state, and in vexed determinations of ›membership‹ and belonging in that state.« (Simpson 2014, S. 12)

Die Zurückweisung der Anerkennung durch den Staat besteht in einer Reihe von Handlungen:

Die Anerkennung der eigenen Person als Staatsbürger*in wird nicht angenommen, was sich in Einzelhandlungen ausdrückt (Simpson 2014, S. 7–8). Der kanadische Reisepass wird nicht verwendet, sondern stattdessen »Iroquois Confederacy passports.« (ebd., S. 18–19) – also der Pass, der indigenen, föderalen Haudenosaunee Lokalregierung/Selbstverwaltung. Dies kann zu vorübergehender Inhaftierung/Festgehaltenwerden und somit tagelangen Verzögerungen bei Grenzüberquerungen führen (ebd.), aber die Menschen, die diese Protestform durchführen, nehmen die Beschwerlichkeiten in Kauf, um sich nicht den hierarchischen, (post-)kolonialen Anerkennungsregimen zu fügen (ebd., S. 7–8). Wenn sie letztendlich mit dem eigenen Pass durchgelassen werden, ist damit nicht nur eine Anerkennung zurückgewiesen, sondern auch eine andere erfolgt: Sie haben 1. die Anerkennung des Staates als Staatsbürger*innen Kanadas zurückgewiesen und 2. durchgesetzt, dass

4 Kristina Lepold schreibt ebenfalls von der Möglichkeit sich nicht konform mit der Anerkennung, die eine*r entgegengebracht wird zu verhalten: »Eine mögliche Antwort besteht darin, sich der zugewiesenen Position und den entsprechenden Verhaltenserwartungen nicht (oder nicht vollständig) zu fügen. Dies kann unterschiedliche Formen annehmen – von der eigenwilligen Abweichung hin zum bewussten Widerspruch und der Verweigerung (›Ich ziehe definitiv kein Kleid für diese Hochzeit an!‹).« (Lepold 2021, S. 184)

der Staat sie als Bürger*innen/Mitglieder der First Nations in eigener Souveränität anerkennt. Die Zurückweisung der Anerkennung als Staatsbürger*innen kann auch in der Verweigerung der Annahme von Sozialleistungen durch den Staat sowie der Weigerung, Steuern zu bezahlen, bestehen (ebd., S. 4–8).

Somit ist es möglich, hierarchische Anerkennung zurückzuweisen, aber es hat Konsequenzen. Simpson beschreibt es als im Sinne materieller und funktionaler Interessen gegen sich selbst zu gehen. Bei Butler deuteten sich bereits ähnliche Überlegungen an. Butler fragt nach den Umständen, unter welchen die Möglichkeit der Ablehnung des Subjektstatus, wenn dieser die Annahme von einengenden, gewaltvollen Kategorien zur Voraussetzung hat, erfolgen könnte (Butler 1997, S. 130). Sich nicht den Kategorien und damit einhergehenden Normierungen/Bedeutungen zu beugen, bedeutet (in einem spezifischen Kontext und in einem bestimmten Ausmaß) nicht als Subjekt in Erscheinung treten zu können und somit nicht als solches handlungsfähig zu sein und (sozial) zu existieren (ebd.):

> »Is there a possibility of being elsewhere or otherwise, without denying our complicity in the law that we oppose? Such possibility would require a different kind of turn, one that, enabled by the law, turns away from the law, resisting its lure of identity, an agency that outruns and counters the conditions of its emergence. Such a turn demands a willingness *not* to be – a critical desubjectivation – in order to expose the law as less powerful than it seems. What forms might linguistic survival take in this desubjectivized domain? How would one know one's existence?« (ebd.)

In Simpsons Überlegungen wird auf eine bestimmte soziale Existenz verzichtet, wenn hierarchische Anerkennung abgelehnt wird. Denn ein kanadischer Reisepass konstituiert (bzw. beweist eine Konstituierung/ist eine Variante der vielen Wiederholungen und beinhaltet selbst auch viele Wiederholungen, da jede Kontrolle des Reisepasses ein weiterer Prozess der Anerkennung ist) eine Person als das Subjekt *Kanadische*r Staatsbürger*in* und ermöglicht Agency unter anderem, in Form der Möglichkeit ohne Weiteres die Staatsgrenzen Kanadas zu überqueren, um (wieder-)einzureisen.

Der zweite Punkt – widerständige Anerkennung praktizieren – kann in verschiedenen Ausformungen bestehen und viele davon fanden bereits andeutungsweise Erwähnung. Ich sehe in den postkolonialen Theorien zu Anerkennung das Potenzial zum Wechsel der Anerkennungsinstanz: Anerkennung kann insofern widerständig sein, als dass sich von hierarchischer Anerkennung abgewandt und anderen Anerkennungsinstanzen zugewendet wird. Also die dominanten Anerkennungsinstanzen werden nicht mehr als solche anerkannt. Dies findet bei denjenigen Mohawks aus Kahnawà:ke statt, die den kanadischen Staat als (Anerkennungs-)Autorität komplett ablehnen und sich ausschließlich nach der Haudenosauneе-

Lokalregierung richten (Simpson 2014, S. 7–8). Es ist also nicht generell Anerkennung als Konzept oder jede Art der Anerkennung, die abgelehnt wird, sondern die Ablehnung bestimmter Anerkennungsinstanzen (Balaton-Chrimes und Stead 2017, S. 12). Da, wie der erste Abschnitt gezeigt hat, aber ein Bedürfnis nach Anerkennung besteht, muss die so entstehende Lücke gefüllt werden – Abwendungen von ungerechten Anerkennungsstrukturen müssen mit Hinwendungen zu alternativen Anerkennungsinstanzen einhergehen. An die Stelle der hierarchischen Anerkennung kann solidarische Anerkennung innerhalb der eigenen Gruppe oder auch Selbstanerkennung treten (Balaton-Chrimes und Stead 2017, S. 2, 12). Dies wird im nächsten Abschnitt zu Dreiteilungen der Anerkennung noch vertiefend diskutiert.

Neben der Veränderung der Anerkennungsinstanzen kann widerständige Anerkennung aber auch in der Variation der Anerkennungsinhalte liegen. Wenn die Anerkennung inhaltlich diskriminierend ist – weil sie beispielsweise Stereotype bedient, verändert, dabei ausschließend wirkt, exotisiert oder auch strukturelle Benachteiligungen unsichtbar macht, indem Leistungen individualisiert werden – kann ihr inhaltlich differenzgerechte Anerkennung entgegengesetzt werden. Je nach Situation, der entgegengetreten werden muss, je nach Bedürfnissen der Betroffenen und je nachdem, was die Bedingungen ergeben, kann dies unterschiedlich aussehen. Inhaltlich widerständige Anerkennung kann Verschiedenheit normalisieren und so Veranderungen dekonstruierend begegnen, was der ND-Position im Trilemma der Inklusion entspricht (Boger 2020b). Sie kann auf der EN-Linie des Trilemmas bisher von der Norm(alität) ausgeschlossene als normal anerkennen (ebd.). Aber sie kann auch auf der DE-Linie bisher abgewertete *Andersheit* aufwerten (ebd.). Auch diese Möglichkeiten widerständiger Anerkennung werden im nächsten Abschnitt weitergehend thematisiert und zusammen mit den Anerkennungsinstanzen systematisiert.

Den dritten Punkt sehe ich gewissermaßen als Voraussetzung für den zweiten: Die Änderung der Anerkennungsbegehren. Damit der Blick von bestimmten Anerkennungsinstanzen abgewandt und anderen zugewandt werden kann sowie manche Anerkennungen inhaltlich abgelehnt und andere verfolgt werden können, müssen diese begehrt werden bzw. begehrenswert erscheinen. Anerkennung von höher gelegenen Instanzen wird begehrt, weil sie eine soziale Existenz in den Räumen gewährleisten kann, in denen sie Geltungsmacht/Deutungshoheit besitzt: »Subjection exploits the desire for existence, where existence is always conferred from elsewhere; it marks a primary vulnerability to the Other in order to be.« (Butler 1997, S. 20–21) Da aber Macht, wie beschrieben, nicht linear und einseitig ist, sondern eine Vielfalt an Kräften den Diskurs ebenso wie die Subjektivierung zusammen hervorbringen, können auch vielfältige Begehren bestehen. Dominanzen, wie Hierarchien und Hegemonien und die Normen, die mit ihnen in erschaffender Wechselwirkung stehen, produzieren jedoch dominierende Begehren, während andere Begehren marginalisiert werden. Gesellschaftskritische Bildung kann daher die Er-

möglichung der Abwendung von dominierenden Begehren bzw. die Zuwendung/Stärkung marginalisierter Begehren als eine wichtige, für Wandel notwendige Aufgabe begreifen:

> »Die Literaturwissenschaftlerin Spivak, die an der Columbia University in New York lehrt und sich selbst als Lehrerin beschreibt, bestimmt Pädagogik in subalternen Räumen dabei als die ›zwangsfreie Neuordnung von Begehren‹ (*uncoercive re-arrangement of desires*, Spivak 2012).« (Castro Varela 2016, S. 49)

Abschließend gehe ich mit dem vierten Punkt auf die äußeren Bedingungen ein, unter denen die Anerkennungsprozesse erfolgen. Differenzgerechtere Anerkennungsprozesse bedürfen äußerer Bedingungen, die dies ermöglichen. Gleichzeitig handelt es sich hierbei um ein Wechselverhältnis, da Anerkennung auf diese Bedingungen Einfluss nimmt.

Widerstand gegen diskriminierende Anerkennungen muss sich nicht ausschließlich in Bezug auf die Anerkennungsprozesse selbst vollziehen. Widerstand kann auch bei den Bedingungen ansetzen. Hierzu gehört a) die Änderung von Anerkennungsnormen, also den Normen, nach denen anerkannt wird. In Bezug auf die Anerkennung *als* gebildet, bedeutet das die Veränderung der Maßstäbe, anhand derer Bildung und Gebildetsein gemessen werden und der Bilder, die mit Gebildetsein, gebildeten Personen und Bildung assoziiert werden. Die Normen entstehen in der Gesellschaft und wer wen wie (nicht) anerkennen kann/darf, ist ebenfalls gesellschaftlich konstituiert. Um diese Verhältnisse zu verändern, braucht es b) die Veränderung der Gesellschaftsstrukturen, wenn diese differenzungerecht sind. Zudem verlangt gerechte Anerkennung c) gerechte materielle Verteilung. Die materielle Ausgangslage beeinflusst Abhängigkeiten und Möglichkeiten.

Diese drei Punkte hängen miteinander zusammen. Es handelt sich nicht um eine chronologische Schrittfolge, sondern sie interagieren miteinander. Es braucht eine differenzgerechte Gesellschaft mit ebensolchen Normen, die unter anderem auch durch gerechte materielle Verteilung ausgezeichnet wird, um differenzgerechte Anerkennung zur Norm zu machen. In einer gerechten Gesellschaft wäre es in Ordnung, wenn Anerkennung zu ihrem Bestand/ihrer Stabilität beiträgt.

Dreiteilungen der Anerkennung

Das Hinterfragen von Zweiteilungen, die Betrachtung von Multiplizitäten/Vielheiten und die Anwendung des Trilemmas der Inklusion ziehen sich durch die bisherigen theoretischen Überlegungen. Auch in Bezug auf Anerkennung ist dieses Muster vorhanden. Dies lässt sich in verschiedener Hinsicht sehen: Einmal in Bezug auf die Anerkennung erfahrende Person/Gruppe, bezogen auf den Inhalt der

Anerkennung/die Anerkennung selbst und letztendlich auch auf die anerkennende Instanz. Bei jedem dieser drei Aspekte findet sich eine Dreiteilung, in der jeweils weiterführende Vielheiten gefunden werden können. Diese Arbeit wird sich vereinfachend, um den Überblick zu gewährleisten, auf Dreiteilungen beschränken, auch wenn sich diese potenziell noch weiter auffächern lassen. Die Dreiteilungen klangen bereits immer wieder an und nun werde ich sie systematisieren.

Die Dreiteilung der Anzuerkennenden/der Anerkennung/der Anerkannten: Zunächst ergibt sich eine dreigeteilte Figur aus Butlers und Bedorfs Gedanken, wie oben bereits deutlich wurde. Die anzuerkennende Person ist nicht exakt dieselbe, wie die anerkannte Person (Bedorf 2010, S. 104–127). Oben wurden dementsprechend bereits die drei Ichs benannt, die sich bei Bedorf finden lassen: Die anzuerkennende Person/Gruppe in unendlicher Andersheit, die anerkennende Person/Instanz und die anerkannte Person in ihrer hergestellten sozialen Existenz (ebd.). Die anerkennende Person/Instanz wird an dieser Stelle noch einmal herausgenommen, da sie im Folgenden ihre eigene Dreiteilung erhalten wird. Aber das, als was anerkannt wird, bildet eine eigene Position. Denn es stellt die anzuerkennende Person nicht vollständig und nicht zweifelsfrei treffend dar, sondern ist notwendig immer verkennend (ebd., S. 144). Die anerkannte Person ist aber auch nicht exakt das, als was sie anerkannt wird – sie kann eine Variation davon werden/sein, wenn sie affirmativ darauf antwortet oder aber gerade nicht so sein, wenn sie die Anerkennung zurückweist. Es ist also eine Dreiteilung in: 1. Anzuerkennende Person, 2. Anerkennung *als* etwas oder jemand und 3. Anerkannte Person.

Das Trilemma der Anerkennung: Beim 2. Punkt, der Anerkennung *als* etwas oder jemand setzt nun das Trilemma der Inklusion in Bogers Aufsatz »Wen als was anerkennen? Zum Verhältnis zwischen Anerkennungstheorie und Theorie der trilemmatischen Inklusion« an. Im Zusammenspiel mit Bedorfs verkennender Anerkennung *als* etwas oder jemand beschreibt Boger dort, wie sich Anerkennung im Trilemma bewegt:

> »Die drei zu bedenkenden Aporien der Anerkennung, die sich aus diesem ausgeschlossenen Dritten ergeben, lauten in der Nomenklatur der Theorie der trilemmatischen Inklusion:
> 1) Wer andere anerkennt, um ihre Andersheit* wertzuschätzen, wiederholt die Zuschreibung dieser Differenz und verfestigt sie (EN).
> 2) Wer andere als Individuum anerkennt, um ihnen keine Andersheit und keine Differenz zuzuschreiben, sondern sie in ihrer Singularität zu sehen, übersieht alsbald das historische Gewicht dieser Kategorisierungen und droht in eine Leugnung und Nivellierung von Differenz zu verfallen (ND).
> 3) Wer andere als radikal/fundamental Andere* anerkennt, die sich einem Univer-

> salismus, den sie als falschen Universalismus erachten, entziehen wollen und die also als widerständig Andere* zu achten sind, wiederholt deren Ausschluss aus dem Normalen* (DE).« (Boger 2020b)

Anerkennung kann normalisieren, dekonstruieren und empowern, aber nicht alles drei gleichzeitig (ebd.). Anzuerkennende Individuen/Gruppen können sich durch Anerkennung Zugehörigkeit zur Norm, Teilhabe, Gleichberechtigung aus einer bisher ausgeschlossenen/veranderten Position heraus wünschen (EN). Sie können aber auch Individualität, individuelle Einzigartigkeit, Vielfalt, die Loslösung von Kategorien und Stereotypen begehren (ND). Ebenso kann das Begehren nach Aufwertung und Bestätigung der *Andersheit*, der Gruppenzugehörigkeit/der Kategorie und das Abwenden von der Norm vorhanden sein (DE). Aber während alle drei Begehren gleichzeitig – mehr oder weniger ausgeprägt – vorhanden sein können, lassen sie sich nicht zusammen erfüllen, da sie im Widerspruch zueinander stehen (ebd.). Mit Bedorf lässt sich sagen, dass Anerkennung notwendigerweise immer auch verkennend ist (Bedorf 2010, S. 144). Allerdings wird diese Verkennung unterschiedlich erfahren. Sie kann diskriminierend sein, wenn sie Differenzungerechtigkeit stärkt, aber andersherum auch Diskriminierung entgegentreten. Wichtig ist angesichts der jeweiligen Situation, der historisch gewordenen Bedeutungen, die mit ihr einhergehen, der gesellschaftlichen Kontexte und der vorhandenen Begehren der betroffenen Personen, abzuwägen, welche Linie des Trilemmas am besten geeignet ist: »So sind die drei trilemmatischen Linien zwar auf einer abstrakten Ebene als gleichrangige und gleich gültige erkennbar, in konkreten Situationen aber gilt es, sich zu entscheiden.« (ebd.)

Die Dreiteilung der Anerkennungsinstanzen: Diese beiden Dreiteilungen führe ich zusammen und ergänze sie mit einer dritten Aufteilung (Freund 2021). Die dritte Einteilung ist die der Anerkennenden- oder potenziell Anerkennenden-Instanzen. Dies können Personen, Gruppen oder Institutionen sein. Wie die (post-)kolonialen Theorien gezeigt haben, gibt es die Möglichkeit, sich unter bestimmten Voraussetzungen von hierarchischer Anerkennung zu einem gewissen Grad abzuwenden. Statt Anerkennung durch eine hierarchisch über einem angeordnete Instanz anzustreben, kann sich auch an Anerkennungsinstanzen auf der gleichen Ebene, eventuell mit ähnlichen Erfahrungen, gewendet werden (Balaton-Chrimes und Stead 2017, S. 2). So entsteht Solidarität unter Unterdrückten, die subjektkonstituierende Kräfte beinhaltet. Es sind nicht dieselben Kräfte, wie die der hierarchisch übergeordneten Instanz und somit ist es auch nicht die gleiche Form der Subjektkonstituierung, aber es ist eine Alternative, die manchmal einen Ausweg aus der in manchen Kontexten scheinbar absoluten Abhängigkeit darstellen kann.

Zudem kann es sich aber auch um Selbstanerkennung handeln (ebd., S. 12), indem das anzuerkennende Individuum/die anzuerkennende Gruppe gleichzeitig

auch die anerkennende Instanz ist. Hier ergeben sich nun Fragen, da zu Beginn dieses Kapitels das Bedürfnis nach Anerkennung durch ein anderes Selbstbewusstsein hergeleitet wurde. Bei der Selbstanerkennung handelt es sich dagegen nicht um ein anderes Selbstbewusstsein – der Prozess erscheint nicht mehr als Dialektik. Jedoch ist das nur der erste Blick. Das Argument hier ist, dass eine imaginierte Dialektik vorhanden ist und unter der Voraussetzung vorausgegangener anderer Formen von Anerkennung ausreicht, um die Selbstkonstitution (vorübergehend/für den Moment) zu gewährleisten. So lässt sich annehmen, dass Selbstanerkennung für Säuglinge in relativer Isolierung kein mögliches Werkzeug gegen Hospitalismus darstellt. Aber eine Person, die in ihrem Leben bereits ein gewisses Maß an Anerkennung in manchen Kontexten erhalten hat und über die notwendigen Ressourcen für Selbstliebe und Imagination verfügt, kann sich selbst ein Anderes sein, um sich *als* etwas oder jemand anzuerkennen.

Somit halte ich hinsichtlich der Anerkennungsinstanzen die folgenden Anerkennungsformen fest:

a) Selbstanerkennung: Ich kann mich selbst anerkennen: »Ich/Selbst als anzuerkennend, ich/selbst als anerkennend, ich/selbst als anerkannt (z.B. bei Hornscheidt 2018).« (Freund 2021, S. 41) Das Selbst muss dabei kein Individuum sein. Es kann sich auch um ein Kollektiv handeln.
b) Solidarität/Widerständige Anerkennung: Mitglieder der eigenen Gruppe können sich untereinander gegenseitig anerkennen. Menschen mit geteilten Erfahrungen können sich gegenseitig anerkennen. Menschen, die unterschiedliche Unterdrückungserfahrungen gemacht haben, aber (mehr oder weniger) auf einer Ebene einander begegnen, können sich gegenseitig anerkennen.
c) Hierarchische Anerkennung: Menschen und Gruppen können durch hierarchisch übergeordnete Instanzen anerkannt werden. Diese Anerkennung dominiert hierarchische und hegemoniale Gesellschaften: »ich/selbst/eigene Gruppe als anzuerkennend, Norm/dominierende Gruppe als anerkennend, ich/selbst/eigene Gruppe als anerkannt (z.B. bei Taylor, 1994)«. (Freund 2021, S. 41)

Hierarchien begünstigen hierarchische Anerkennung, aber sie ist nicht die einzig mögliche Form der Anerkennung. Widerstand ist möglich. Zudem muss hierarchische Anerkennung nicht immer in negativ wirkenden Anerkennungen münden. Auch hierarchische Anerkennung kann aufwertend empowern, Teilhabe ermöglichen, dekonstruieren, individualisieren. Nur, dass sie dabei die Hierarchie selbst nicht abschafft.

Die einzelnen Anerkennungsinstanzen kombiniere ich mit den verschiedenen Anerkennungen des Trilemmas:

> »Ich kann mich selbst 1. als normal/zugehörig zum universell imaginierten/Teil der Dominanzgesellschaft, 2. als Individuum oder 3. als Teil einer Gruppe/als Gegenpart zur Norm anerkennen.
> Die Anderen*/die eigene Gruppe/eine besondere Gruppe kann mich 1. als Teil der Norm/Unterdrückend/privilegiert 2. als Individuum oder 3. als zu ihnen gehörig anerkennen.
> Die Norm-/Dominanzgesellschaft/dominierende Instanz kann mich 1. als zugehörig/»normal«, 2. als Individuum oder 3. als anders* oder besonders anerkennen, also mich in meiner Differenz sehen bzw. mir eine solche zuschreiben.« (Freund 2021, S. 41)

Es lässt sich im Voraus nie mit absoluter Sicherheit sagen, welche Position im Trilemma die angemessenste ist, um Differenzgerechtigkeit zu fördern. Verschiedene Faktoren, die in dem Kontext die Ungerechtigkeit ausmachen, können mitgedacht werden, um zu schauen, wie Gerechtigkeit am besten gefördert werden kann. Aber es bleibt ein Risiko (Boger 2020b) für Anerkennende, welche die Intention haben, Differenzgerechtigkeit zu verringern.

Die Ambivalenzen von Anerkennung

Resultierend aus den bisherigen Überlegungen zu Anerkennung führe ich vier Punkte auf, die ambivalente Aspekte von Anerkennung aufzeigen:

a) Anerkennung kann bzw. Anerkennungsstrukturen können negative Auswirkungen auf Gruppen und Individuen haben.
   a. Dies gilt für Gruppen/Individuen, die von Anerkennung ausgeschlossen oder zumindest in den geltenden Anerkennungsstrukturen benachteiligt sind und verkannt werden.
   b. Dies gilt für Gruppen/Individuen, die Anerkennung erfahren.
      i. Dies gilt, weil Anerkennung immer auch verkennend ist. (Bedorf 2010)
      ii. Dies gilt, weil Anerkennung manipulativ sein kann/Verhalten positiv verstärken kann, das nicht im eigenen Interesse, sondern im Interesse der anerkennenden Instanz(en) ist. Dies zeigt das bereits erwähnte Zitat von Rivera Cusicanqui: »a saying we have in the south of Bolivia: ›Praise the fool if you want to see [her] work more.‹ (Rivera Cusicanqui 2010: 64)« (Grosfoguel 2020, S. 209–210)
      Damit geht die Bedeutung einher, dass Anerkennung nicht unbedingt mit einer Wertschätzung der eigenen Person einhergehen muss. Es kann auch ein manipulatives Ausnutzen dahinterstehen.

iii. Dies gilt, weil sich Individuen im Zuge von Anerkennung zu ihr verhalten müssen.

iv. Dies gilt, weil Anerkennung die Abgrenzung zu Beziehungen/Systemen, die einem nicht gut tun, erschweren kann.

v. Dies gilt, weil Anerkennung dazu beitragen kann, Individuen/Gruppen in die Gesellschaft einzupassen, auch wenn diese nicht auf das Wohl der betroffenen Personen ausgerichtet ist. (Die jeweiligen Personen sind dabei nicht passiv, sondern verhalten sich zu Anerkennung, aber wie oben deutlich wird, können sie sich nicht nicht dazu verhalten und sind daher durch Anerkennung im Zugzwang).

b) Anerkennung kann (problematische, ungerechte) Gesellschaftsstrukturen aufrechterhalten/festigen oder in den Worten von Kristina Lepold: »Identitäten können auf nichtakzidentielle Weise an der Aufrechterhaltung gesellschaftlicher Arrangements beteiligt sein.« (Lepold 2021, S. 189) Betont werden muss hier das Wort »können«, da der »Zusammenhang von Identitäten und Handlungen kein deterministischer« (ebd.) ist. Zudem gibt es weitere Faktoren, die auf den Erhalt und Wandel von Gesellschaftsstrukturen einwirken, weshalb mit Anerkennungsprozessen verknüpfte Identitäten alleinstehend noch nicht über die Reproduktion bestehender Verhältnisse entscheiden. (ebd.)

c) Anerkennung stellt die Anerkennenden vor Herausforderungen.
   a. Dies gilt, da sie immer etwas Riskantes hat: Es lässt sich nicht vollends vorab determinieren, ob die Anerkennung den intendierten Effekt haben wird (Gabentheorie, Verkennende Anerkennung, Trilemma). Etwas kann gut gemeint sein und trotzdem diskriminierend sein.
   b. Dies gilt, weil Anerkennung in Systemen stattfindet, welche nicht von Einzelpersonen bewusst intentional gesteuert, sondern lediglich beeinflusst werden kann. Somit können anerkennende Personen zwar zu dominierenden Gruppen gehören, die als Ganze über die Anerkennungsbedingungen bestimmen. Jedoch findet die einzelne Anerkennung in diesem System statt, ohne es allein grundlegend verändern zu können. Also selbst wenn anerkennende Instanzen differenzgerecht agieren wollen, kann dies angesichts bestehender intersektional diskriminierender Strukturen schwer zu verwirklichen sein.

d) Anerkennung ist ambivalent, weil die in 1.-3. genannten, möglichen negativen Auswirkungen die positiven Wirkungen von Anerkennung nicht aufheben. Sie existieren gleichzeitig/parallel und unabhängig oder auch in Verflechtung – mit ihnen. Da es kein vorherbestimmtes Selbst gibt, ist nicht von einer Selbstverwirklichung auszugehen, wie oben erläutert wurde. Aber positive Wirkungen, wie Honneth sie beschreibt (Stärkung des Selbstvertrauens durch Liebe, Stärkung der Selbstachtung durch Respekt, Stärkung der Selbstschät-

zung durch Wertschätzung/Solidarität/Leistungsanerkennung), sind durchaus anzunehmen.

Bildungsanerkennung: Anerkennung und epistemische Gewalt

Bildung ist gesellschaftlich als solche hergestellt. Vorstellungen von Gebildetsein sind gesellschaftlich hergestellt. Wie das Kapitel zu Bildung und epistemischer Gewalt gezeigt hat, haben sich diese Prozesse nicht unter gerechten Bedingungen vollzogen. Vielmehr liegt Gewalt in Wissen und Bildung sowie ihren Bewertungen und den Bewertungen von Menschen in Bezug auf ihre Assoziation mit Wissen und Bildung. Im Kapitel zu epistemischer Gewalt fand die in dekolonialen Theorien verbreitete Triade der »Kolonialität der Macht, […] Kolonialität des Wissens und […] Kolonialität des Seins« (Brunner 2020, S. 42) Erwähnung. Das Zusammenspiel dieser drei Aspekte ist notwendigerweise mit Anerkennung verknüpft.

Wie die Auseinandersetzungen mit Bildung und Anerkennung gezeigt haben, können normative Fragen der Bildungsanerkennung nicht auf eine Einteilung in *positive Anerkennung von Menschen als gebildet* und *negative Verkennung in der Darstellung von Menschen als ungebildet* reduziert werden. Es gilt, differenzierter vorzugehen, um in verkennenden Anerkennungen differenziert zu betrachten, welche Rolle die zu betrachtenden Prozesse in Bezug auf Differenzgerechtigkeit spielen.

Teil II: Diskursanalyse

1 Methodisches Vorgehen
Diskursanalytische Werkzeuge

> »Konventionalismus ist das Ende des wissenschaftlichen Denkens, nicht seine Möglichkeitsbedingung.« (Boger 2019a, XI)

Die Methode der Diskursanalyse ermöglicht es, herauszufinden, mit welchen Mustern und Regeln Aussagen gebildet werden und was wie durch wen in welchen Kontexten als sagbar gilt. Sie bietet das Gerüst, mit dem im Folgenden der Anerkennung von Bildung im Kontext von Migration und Integration nachgegangen wird. In diesem Kapitel wird die Methode dargelegt, wofür zunächst Diskurs und Diskursanalyse definiert werden. Daran anschließend wird die konkrete, hier angewandte Vorgehensweise aufgeschlüsselt und in ihrer Relevanz für die Betrachtung des Gegenstandes begründet.

1.1 Diskurs und Diskursanalyse

Diskurse sind Aussagensysteme bzw. Ordnungen, in denen Aussagen Gesetzmäßigkeiten unterworfen sind, diese gleichzeitig aber auch bilden (Diaz-Bone 2006). Diese Gesetzmäßigkeiten regeln mit dem, was als seriöse Aussage gelten kann, auch die Herstellung und Aufrechterhaltung von Wahrheit und Plausibilität (Hoffarth 2009, S. 101–102). Diskurse etablieren und kontinuieren in der Wiederholung, Ausschließung und Sortierung von Aussagen das soziale Miteinander: »In ihnen bestätigt sich das *So, auf-diese-Art-machen-wir-das!*, das die Interaktion der Individuen innerhalb von Gruppen organisiert und inszeniert sowie die Gruppe nach außen präsentiert.« (ebd.) Die Regeln des Diskurses bestimmen, welche Aussagen sagbar sind, als akzeptabel gelten und generell, wie Aussagen in welchen Kontexten situiert sind. Diese Regeln müssen den teilhabenden Instanzen (bewusst oder unbewusst) bekannt sein, um als sprechende und hörbare Subjekte am Diskurs teilhaben zu können (ebd., S. 102).

Der Diskurs bietet »ein Feld von Regelmäßigkeit für verschiedene Positionen der Subjektivität« (Foucault 2015, S. 82). Das Verhältnis von Subjekt(ivierung) und Diskurs wird kontrovers diskutiert. Wie sich diese Arbeit zwischen der poststrukturalistischen Dezentralisierung des Subjekts und der Akteur*innenperspektive der Wissenssoziologischen Diskursanalyse verhält, wird weiter unten verdeutlicht. Hier lässt sich jedoch bereits festhalten, dass Diskurse einen herstellenden Charakter haben.

Diese Arbeit beruft sich grundsätzlich auf die Arbeiten von Michel Foucault zur Diskurstheorie. Hierbei handelt es sich nicht um eine konkrete Anleitung für Diskursanalysen, sondern größtenteils um abstrakte Überlegungen und mögliche Vorgehensweisen, die unterschiedlich verwendet werden können. Foucault bezeichnet sich dabei als glücklicher Positivist (Foucault 2015, S. 182). Foucault analysiert die Aussagen und die Bedingungen ihres Erscheinens in ihrer Positivität, also als beobachtbare Phänomene an ihrer Oberfläche und in ihrer Interaktion, anstatt das hermeneutische Hinterfragen ihrer Bedeutung und die Suche nach einem Ursprung in den Vordergrund zu stellen (ebd.). Gleichzeitig handelt es sich aber bei der Diskursanalyse um einen konstruktivistischen Ansatz, da Diskurse, »systematisch die Gegenstände bilden, von denen sie sprechen« (ebd., S. 74). Der Diskurs konstruiert und wird konstruiert (Wodak 2006, S. 66), ohne das direkte Ergebnis einer spezifischen Intention zu sein:

> »Das Individuum macht den Diskurs nicht, eher ist das Umgekehrte der Fall. Der Diskurs ist überindividuell. Alle Menschen stricken zwar am Diskurs mit, aber kein einzelner und keine einzelne Gruppe bestimmt den Diskurs oder hat genau das gewollt, was letztlich dabei herauskommt. In der Regel haben sich Diskurse als Resultate historischer Prozesse herausgebildet und verselbstständigt. Sie transportieren ein Mehr an Wissen, als den einzelnen Subjekten bewußt ist.« (Jäger 2011, S. 96)

Wie Diskurse funktionieren, sich wandeln und sich auswirken, ist immer in Zusammenhang mit Macht und Wissen zu betrachten. Macht und Wissen sind dabei nicht linear aufeinander einwirkend, sondern bilden einen miteinander verwobenen Komplex:

> »Eben weil sich Macht und Wissen im Diskurs ineinander fügen, ist dieser als eine Serie diskontinuierlicher Segmente zu betrachten, deren taktische Funktion weder einheitlich noch stabil ist.« (Foucault 2017a, S. 100)

Macht begreift Foucault als die Vielfalt der Kräfteverhältnisse (Foucault 2017a, S. 95), was mitunter bedeutet, dass Macht nicht linear hierarchisch, also von oben nach unten, verläuft. Diskurse sind Ausdruck von Machtstrukturen, (re-)produzieren diese,

verfestigen sie in stetiger Wiederholung, aber bieten auch immer das Potenzial der Veränderung (ebd., S. 100). In der Möglichkeit der Variationen und der Unmöglichkeit, den Diskurs von einer bestimmten Instanz aus vollständig zu kontrollieren, zu bändigen und seinen Verlauf eindeutig vorherzusehen, liegt auch die kontinuierliche Fragilität der bestehenden Machtordnung (ebd.). Es existiert keine Macht ohne Widerstand und anstatt dominierende und widerständige Instanzen einander binär gegenüberzustellen, geht es um Multiplizitäten. Diese lassen sich jedoch in Analysen, die zweidimensional auf Papier verschriftlicht werden, nur bedingt abbilden, und um Strukturen und Wirkmechanismen begreifbar zu machen, bedarf es des Öfteren einer Reduktion auf dominierende und unterdrückte Positionen. Hierbei ist es jedoch wichtig, den Vorgang der Reduktion nicht unsichtbar, also die dahinterliegende Vielheit soweit möglich, transparent, zu machen. Wie Gilles Deleuze es ausdrückt:

> »Syberberg hat einmal gesagt, daß die Zweiteilung den Versuch darstellt, eine Mannigfaltigkeit einzuteilen, die in einer einzigen Form nicht darstellbar ist. Aber diese Einteilung kann nur Mannigfaltigkeiten von Mannigfaltigkeiten unterscheiden. Die gesamte Philosophie Foucaults ist eine Pragmatik des Mannigfaltigkeiten.« (Deleuze 1987, S. 117)

Der Diskurs ist aus Aussagen zusammengesetzt. Aussagen sind keine Einheiten, sondern Funktionen (Foucault 2015, S. 126–127). Sie sind (potenziell) an sich bereits Vielheiten/Mannigfaltigkeiten im Sinne Deleuze und Guattaris. Bei jeder Dimension der Betrachtung lässt sich immer noch eine Schicht abziehen (n-1) (Deleuze und Guattari 1977, S. 10–11). Aussagen lassen sich als Sinnzusammenhänge beschreiben. Eine Aussage ist also nicht zwangsläufig ein Satz, ein Absatz oder eine bestimmte Anzahl von Wörtern, kann aber darin bestehen. Bereits ein einzelnes Zeichen kann genügen, um eine Aussage zu bilden. Foucault betrachtet Aussagen als Ereignisse (Foucault 2015, S. 44). Sie bestehen aus Zeichen, aber nicht jedes Zeichen oder jede Zeichenfolge ist eine Aussage. Um eine Aussage zu sein, müssen die Zeichen in Relation zu einem Subjekt stehen, außerdem von sich selbst ausgehend eine Beziehung zu etwas anderem haben und einem existierenden Gebiet zugeordnet werden können (ebd., S. 129, 134, 139). Einerseits schreiben sich Normen durch Wiederholungen in den Diskurs ein, andererseits kann eine Aussage nicht exakt wiederholt werden, da ihre ereignishafte Besonderheit dem Moment eigen ist, in dem sie auftaucht (ebd., S. 148).

Diskurse sind also Aussagensysteme (Diaz-Bone 2006), es geht um die »geregelte Produktion von Aussagen« (Rose und Koller, S. 83):

> »Das Aussagensystem ist für die einzelne Aussage ein Ermöglichungszusammenhang, umgekehrt reproduziert der Strom der Aussagen die Regelhaftigkeit des Diskurses.« (Diaz-Bone 2006)

Diskursanalysen sind die Prozeduren, mit denen diese Regeln, die Bedingungen von Aussagen, ihre Beziehungen untereinander, nachvollzogen werden sollen. Es geht darum, Diskurse in ihrem Ereignischarakter (Foucault 2017b, S. 33) zu begreifen und dabei zwar Verbindungen und Wandlungen nachzuzeichnen, aber nicht der Suche nach einem Ursprung zu verfallen.

Foucault hat die Diskursanalyse, wie erwähnt, nicht als eine einheitliche, stringente Methode entworfen. Vielmehr handelt es sich um ein theoretisches Geflecht, welches eine Werkzeugkiste bildet (Keller 2005, S. 127; Boutin abstract published online: 2015). Deren Werkzeuge können gemessen an ihrer Relevanz für das jeweilige Forschungsinteresse, den Forschungsgegenstand, die Forschungsfrage verwendet werden.

Das zentrale Problem der Diskursanalyse ist ihre Verortung in wissenschaftlichen Diskursen. Sie kann den diskursiven Raum nicht verlassen, um diesen zu analysieren und während der Diskurs ihr Gegenstand ist, ist sie zugleich auch sein Produkt. Das lässt sich nicht verhindern, aber die Entstehungsbedingungen der Analyse selbst können mehr oder weniger transparent gemacht werden. Dementsprechend erläuterte das Theoriekapitel, welches Wissen in dieser Arbeit als Ausgangspunkt gegeben ist und damit, wie diese Diskursanalyse im diskursiven Geflecht verwoben ist.

1.2 Subjekt und Subjektivierung

Ein Punkt der Uneinigkeit unter den Rezipierenden und Weiterentwickelnden der diskursanalytischen Herangehensweisen Foucaults ist der des Subjekts. Die verschiedenen Stimmen bewegen sich zwischen der Dekonstruktion und Dezentrierung des Subjekts auf der einen (Poststrukturalismus) und der Fokussierung auf Subjekte als Akteur*innen auf der anderen Seite (Wissenssoziologie). Bei genauerer Betrachtung ist die scheinbare Dichotomie jedoch weniger trennscharf als sie zunächst erscheint.

Bei Foucault geht es um Subjekte als Positionen, die eingenommen werden (können), um eine bestimmte Aussage im Diskurs hervorbringen zu können (Foucault 2015, S. 82, 139). Jedoch ist der Zugang zu Subjektpositionen auf unterschiedliche Weise beschränkt. Subjekte sind nicht stabil, sondern im Wandel begriffen (ebd., S. 138–139). Es lässt sich aus Foucaults – selbstreflektiert uneinheitlichen (Schölzel 2014, S. 18) – Schriften schließen, dass Subjekte in diskursiven Macht-Wissens-Komplexen hervorgebracht werden.

Zum Verhältnis von Subjekt und Diskurs schreibt Foucault in der *Archäologie des Wissens*:

> »Man wird also darauf verzichten, im Diskurs ein Phänomen des Ausdrucks zu sehen […]; man wird darin eher ein Feld von Regelmäßigkeit für verschiedene Positionen der Subjektivität sehen. Der so begriffene Diskurs ist nicht die majestätisch abgewickelte Manifestation eines denkenden, erkennenden und es aussprechenden Subjekts: Im Gegenteil handelt es sich um eine Gesamtheit, worin die Verstreuung des Subjekts und seine Diskontinuität mit sich selbst sich bestimmen können. Es ist ein Raum der Äußerlichkeit, in dem sich ein Netz von unterschiedlichen Plätzen entfaltet.« (Foucault 2015, S. 82)

Der Diskurs ist also nicht der Ausdruck dessen, was ein bewusst entscheidendes Subjekt artikulieren möchte. Dennoch lässt sich aber aus Foucaults Arbeiten und seinen Kommentaren zu seinen Theorien ableiten, dass ein produzierendes Wechselverhältnis zwischen Diskurs und Subjekt besteht, da Foucault vom »Potential einer kritischen Widerständigkeit der formierten Subjekte« gesprochen hat (Keller 2012, S. 72–73). Mit Butler kann dieses Potenzial in der Möglichkeit der Variation liegen: Aussagen werden reproduziert, aber dabei nie exakt wiederholt, sondern leicht in ihrer Bedeutung verschoben: Die Handlungsfähigkeit der diskursiv durch Aufrufung fortlaufend konstruierten Subjekte liegt in der Möglichkeit der Umdeutung (Balzer und Ludewig 2012, S. 102). Dies kann widerständig durch die aussagenden Subjekte genutzt werden, aber ist gleichzeitig nicht nur willentliche Entscheidung, sondern auch Effekt der instabilen Beziehung zwischen Zeichen und Bedeutung selbst (Plößer 2005, S. 99). Somit stehen Subjekte weder vor dem Diskurs noch sind sie ihm passiv ausgeliefert (Balzer und Ludewig 2012, S. 104). Sie sind auf Macht angewiesen, um als Subjekte hergestellt zu werden (Butler 1997, S. 2), nehmen aber auch selbst am Spiel der Kräfteverhältnisse teil.

Wie Britta Hoffarth festhält, ist die Abschaffung des Subjekts keinesfalls sinnvoll (Hoffarth 2009, S. 87–88). Darum geht es auch nicht, sondern vielmehr um seine Dezentrierung (Seifert 1992, S. 272). Interessant seien die Bedingungen, welche die Einnahme von Kraft ausübenden Subjektpositionen wie für wen (nicht) ermöglichen:

> »Was also die Betrachtung diskursiver Praxen versucht, ist eine Erklärung des Prozesses dieser Legitimierung von Subjektivierung und Ent-Subjektivierung: Unter welchen Umständen spricht ein Individuum als diskursiv bestätigtes Subjekt?« (Hoffarth 2009, S. 104)

Die Wissenssoziologische Diskursanalyse positioniert Subjekte in ihrem Akteur*innendenken zwar wieder zentraler. Aber auch hier sind Subjekte nicht einfach frei

handelnd und sich ihrer Bedingungen vollständig bewusst (Keller 2012, S. 97–98). Sie können den Diskurs nicht einfach intentional direkt steuern. Keller führt aus, wie Handlungen strukturellen Bedingungen unterliegen und »beabsichtigte und unbeabsichtigte, gesehene und ungesehene Konsequenzen« haben können (ebd.).

Der Fokus liegt bei den verschiedenen Diskurstheoretischen Ausarbeitungen demnach mal auf dem Diskurs als hervorbringend und mal auf Subjekten als Akteur*innen. Innerhalb des Spannungsfelds dieser Positionen wird jedoch immer auf eine Wechselwirkung aufmerksam gemacht, welche Siegfried Jäger wie folgt expliziert:

> »Der Diskurs ist nicht das Werk einzelner Subjekte, während der einzelne Text ein subjektives Produkt ist, den ein einzelner Mensch, der dabei zugleich immer als in die Diskurse verstrickter vorzustellen ist, als gedanklichen Zusammenhang produziert. Der Diskurs wird zwar von der Gesamtheit letztlich aller Subjekte gemacht, bei unterschiedlicher Beteiligung der Subjekte an jeweiligen Mengen von diskursiven Strängen und unterschiedlicher Nutzung der Spielräume, die die sozio-historisch vorgegebenen Diskurse erlauben. Aber kein Einzelner determiniert den Diskurs, obwohl es mancherlei Versuche von Einzelnen oder sozialen Gruppen dazu gibt, strategisch auf die Diskurse Einfluss zu nehmen. Der Diskurs ist sozusagen Resultante all der vielen Bemühungen der Menschen, in einer Gesellschaft zu existieren und sich durchzusetzen.« (Jäger 2015, S. 37)

In Ableitung aus all diesen Überlegungen basiert diese Diskursanalyse auf folgendem Subjektverständnis: Während der Diskurs die Möglichkeitsräume bereitstellt und das Subjekt fortlaufend als solches hervorbringt/prägt, kann dieses als Akteur*in im Rahmen der vom Diskurs bereitgestellten Möglichkeiten (sprechend) handeln. Es kann also auch aktiv (bewusste) Entscheidungen treffen, auch wenn es als entscheidungstreffende Instanz selbst im Diskurs verortet und durch ihn erst Subjekt ist. Die Person, die so subjektiviert wurde und wird, kann niemals vollständig reflektieren, welche unbewussten Vorgänge, welche verinnerlichten Macht-Wissen-Strukturen ihr Sprechen/Handeln als Subjekt beeinflussen. Dennoch hat das Individuum, welches Subjektpositionen einnimmt, ein Bewusstsein, das in und durch Diskurse ist und sich äußert, aber mit dem es sich zwischen den Handlungsoptionen entscheiden kann, welche die diskursiven Bedingungen bereithalten. Das Subjekt ist ein subjektiviertes – im doppelten Sinne von unterdrückt und hervorgebracht durch die Produktivität der Macht – und als solches dezentriert. Aber es existiert, handelt, beeinflusst ebenso wie es in Beeinflussung besteht. Somit lässt sich durchaus auch eine Akteur*innenebene bestimmen. Allerdings existiert das Subjekt und damit auch seine Seite als Akteur*in nicht als fixe Einheit, sondern fluide und in rhizomatischen Multiplizitäten (Deleuze und Guattari 1977, 1988), die es umgeben, durchdringen und konstituieren.

Wer oder was sind nun diejenigen, deren Anerkennung als gebildet oder deren Gabe von Anerkennung hier untersucht wird? Es sind Individuen, Kollektive und Institutionen, die diskursiv als Subjekte hervorgebracht und in ihrem Subjektstatus eingeschränkt werden. Sie können in ihm und durch ihn bedingt sprechen und gehört werden. Bildung kann Voraussetzung für den Zugang zu bestimmten Subjektpositionen darstellen, konstituierend für sie sein oder/und von bestimmten Subjektpositionen als Anerkennungsinstanzen zu- und aberkannt werden.

1.3 Vorgehen

Diskurse lassen sich nicht in ihrer Gesamtheit betrachten, sondern immer nur in Ausschnitten. Die hier vorgenommene Analyse fokussiert sich auf Online-Nachrichtenmedien und aufgrund ihrer starken Reichweite und der Abdeckung unterschiedlicher Darstellungen werden FOCUS ONLINE- und SPIEGEL ONLINE-Artikel betrachtet. Über die Suchmaschine der jeweiligen Onlinenachrichtenseiten konnten relevante Artikel aus dem Untersuchungszeitraum (2015–2018) gefunden werden. Hierfür fanden Suchbegriffe, die einen Bezug zur Fragestellung bzw. zum Forschungsinteresse haben, Verwendung. Die Suche bestand jeweils aus dem Wort »Bildung« in Kombination mit einem der folgenden Begriffe, die nacheinander eingesetzt wurden: Integration, Migration, Migranten, Migrantin, Migrant, Migrant*in, Migrant*innen, Migrant_in, Migrant_innen, Flucht, Flüchtlinge, Geflüchtete. Eine anschließende manuelle Überprüfung der einzelnen Artikel stellte die tatsächliche Relevanz der Texte für die Bearbeitung des Themas sicher.

Mithilfe von MAXQDA konnten Aussagen hinsichtlich verschiedener Anerkennungsmuster, Sprechendenpositionen, zugrunde liegender Vorstellungen und weiterer Kategorien codiert werden. MAXQDA bietet die Möglichkeit, Nachrichtenartikel nicht bloß als Ganzes, sondern ihre jeweiligen Aussagen einzeln, im Zusammenhang des Artikelkontextes sowie in Verbindung mit ähnlichen Aussagen und gleichzeitig oder in Nachbarschaft auftretenden anderen Aussagen zu betrachten. Das Programm ermöglicht es, eine Fülle an Material übersichtlich zu codieren und auf der Basis der Codierungen zu analysieren. Es lässt sich niemals vollkommen ausschließen, dass theoretische Vorannahmen in die Codierung einfließen. Auf übergeordneter Ebene sind die Kategorien der Codes zum Teil aus der Forschungsfrage, der Theorie und der Methode entstanden. Dies trifft zum Beispiel auf die übergeordneten Kategorien »Akteur*innen«, »Migration und Bildung«, »Bildungsdefinitionen« und »Anerkennung/Verkennung« zu. Die darunter liegenden einzelnen Codes sind dagegen auf bewusster Ebene aus dem Material induktiv hervorgegangen, während die spätere Analyse ein Zusammenspiel aus der Anwendung theoretischer Aspekte und empirischer Daten aus dem Material darstellt. Zuerst wurden die FOCUS ONLINE-Artikel analysiert. Der daraus entstandene Code-Baum (die

Gesamtheit aller Codes mit ihren Definitionen und in ihren Anordnungen) wurde auch auf die SPIEGEL ONLINE-Artikel angewandt, um die Vergleichbarkeit sicherzustellen. Hierbei kamen neue Codes hinzu. Rückwirkend musste dann noch einmal abgeglichen werden, ob es auch Textstellen bei FOCUS ONLINE gibt, die in die neuen Codes, welche aus den SPIEGEL ONLINE-Artikeln induktiv hervorgegangen sind, passen.

Anschließend konnten Zusammenhänge unter anderem durch überkreuzende Codierungen erkannt werden. Zudem haben tiefere Betrachtungen aller Textstellen, die zu einem Code codiert wurden, ein Gesamtbild zum jeweiligen Code hervorgebracht. Gleichzeitig ermöglichten Notizen, Hypothesenbildung und ständige Selbstreflexion eine tiefere Auseinandersetzung mit dem Forschungsmaterial.

Die Analyse orientiert sich primär an Foucaults Angaben in der *Archäologie des Wissens* und *Die Ordnung des Diskurses*. Es geht um die Erfassung und Beschreibung des Diskurses unter der Fragestellung »wie kommt es, daß eine bestimmte Aussage erschienen ist und keine andere an ihrer Stelle?« (Foucault 2015, S. 42) Hierfür bieten Formationsregeln ein Betrachtungsschema. Foucault definiert Formationsregeln als »Existenzbedingungen (aber auch Bedingungen der Koexistenz, der Aufrechterhaltung, der Modifizierung und des Verschwindens)« (ebd., S. 58) des Diskurses. Nicht alle von Foucault erwähnten Formationsregeln sind für die Beantwortung der Forschungsfrage relevant. Anhand der Formation der Gegenstände und der Formation der Äußerungsbedingungen und -modalitäten wurde eine Strukturanalyse erstellt. Diese bietet einen Überblick über die jeweiligen Aspekte des Diskurses, während vertiefende Kapitel im Anschluss auf einzelne Bereiche näher eingehen.

Zunächst beinhaltet die »Formation der Gegenstände« die Frage, nach welchen Regeln die Gegenstände des Diskurses auftauchen (ebd., S. 62–64). In diesem Fall lautet die Frage, anhand welcher Regeln Bildung und Anerkennung in Diskursen zu Migration und Integration erscheinen. Hierfür werden zuerst die Unterschiede zwischen den Erscheinungen fokussiert (ebd.). Anschließend gilt es, »Instanzen der Abgrenzung« zu definieren (ebd.) und letztendlich »Spezifikationsraster« zu analysieren (ebd.). Dies bedeutet, den Gegenstand inhaltlich zu untersuchen, um herauszufinden, ob sich Unterarten davon ableiten lassen. Die Formation der Gegenstände ist auf Gegenstände und nicht auf Aussagen bezogen, aber Gegenstände kommen in Aussagen vor.

Im Anschluss verläuft die Untersuchung der »Formation der Äußerungsbedingungen« (ebd., S. 75) entlang folgender Fragen:

> »Wer spricht? Wer in der Menge aller sprechenden Individuen verfügt begründet über diese Art von Sprache? Wer ist ihr Inhaber? Wer erhält von ihr seine Einzigartigkeit, sein Prestige, und umgekehrt: Von wem erhält sie wenn nicht ihre Garantie, so wenigstens ihren Wahrheitsanspruch? Welches Statut haben die Individuen, die (und zwar sie allein) das reglementäre oder traditionelle, juristisch defi-

nierte oder spontan akzeptierte Recht besitzen, einen solchen Diskurs vorzubringen?« (ebd.)

Hier geht es um das *Wer*, während die darauffolgende »Formation der Äußerungsmodalitäten« (ebd., S. 76) die »institutionellen *Plätze* […]«, von denen aus gesprochen wird (ebd.) und die Subjektpositionen, die Individuen in Bezug auf die betrachteten Gegenstände einnehmen können, in den Blick nimmt. Welche institutionellen Instanzen können welche (anerkennenden) Aussagen über Bildung treffen? Welche Positionen, Bewertungen, (Selbst-)Darstellungsweisen zu Bildung(sanerkennung) können eingenommen werden? Da Äußerungsbedingungen und -modalitäten stark miteinander verknüpft sind, werden diese gemeinsam behandelt.

Die Formation der Begriffe/Betrachtung von Anordnungen und Regelmäßigkeiten, Ausschließungen bzw. Ausschließungssysteme, Handlungsmöglichkeiten und Strategien, diskursive Ereignisse und Beziehungen/Verbindungslinien nach außen sind weitere Punkte, die Foucault für Diskursanalysen anbietet. Diese finden hier jedoch keine ausführliche Anwendung in der Strukturanalyse, sondern lediglich nach Bedarf in den einzelnen vertiefenden Kapiteln, die auf diese folgen.

Mit den bisher beschriebenen Schritten wird ein Überblick über den Diskurs im Sinne des Forschungsinteresses an bildungsbezogenen Anerkennungsprozessen gewonnen.

Es schließt ein Teil der Arbeit an, in dem bestimmte Muster des Diskurses genauer betrachtet werden. Zum einen handelt es sich dabei um sprachliche Muster, als auch um bestimmte Anerkennungspraxen und Figuren, mit denen der Diskurs arbeitet. Diese werden in einzelnen Kapiteln tiefergehend untersucht und in einem abschließenden Teil zu Anerkennungsprozessen werden die Muster und Relationen zwischen den Mustern zusammengeführt.

2 Die Regeln und Muster des Diskurses

Strukturanalyse

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

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

2.1 Die Formation der Gegenstände

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

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

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

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

1) Bildungsanerkennung findet im Diskurs statt, wenn…

… mindestens eine der folgenden Bedingungen erfüllt ist:

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

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

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

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

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

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

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

… eins oder mehrere der folgenden Kriterien zutrifft:

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

den aber auch Ansprüche an Qualitätsstandards formuliert, denen migrantisierte Menschen genügen müssen, um als ausreichend gebildet für einen bestimmten Beruf anerkannt zu werden.

b) Bildungsanerkennung wird diskutiert, wenn aktuelle Schwierigkeiten in formellen Anerkennungs- und Gleichwertigkeitsverfahren hinsichtlich ausländischer Bildungsabschlüsse thematisiert werden. Dies kann an den vorigen Punkt anknüpfen, wenn es dabei um Aspekte der wirtschaftlichen Verwertung und des Fachkräftemangels geht. Es kann aber auch an Thematisierungen von Ungerechtigkeiten anschließen, auf die Bedürfnisse der betroffenen Personen ausgerichtet und an Prinzipien der Chancengleichheit angeknüpft sein.

c) Es wird über Bildungsanerkennung gesprochen, wenn migrantisierte Personen, die bereits als gebildet gesellschaftlich anerkannt sind, als Gastautor*innen schreiben. Dies betrifft vorwiegend SPIEGEL ONLINE-Artikel. Hierbei haben die Gastautor*innen die Möglichkeit, Kritik an den Bedingungen gesellschaftlicher und formeller Bildungsanerkennung hervorzubringen. Die Möglichkeiten der Kritik sind zwar durch weitere Regeln der diskursiven Sagbarkeiten begrenzt. Grundlegende Systemkritik, die neben dem Bildungssystem und Anerkennungsprozessen auch das Wirtschaftssystem grundlegend in Frage stellt, erscheint nicht. Rassismus und bildungsrelevante Migrantisierungen können zwar kritisch angesprochen werden, aber es fehlt der Raum für tiefergehende Definitionen von Rassismus als gesamtgesellschaftliches System mit historischen Wurzeln und umfassender Verflechtung mit Bildungssystemen.

d) In Artikeln, in denen es um Rassismus, Benachteiligungen und Chancen(un)gleichheit geht, kann über Bildungsanerkennung gesprochen werden. Es handelt sich hierbei um Artikel, die sich der aktuellen Relevanz von Rassismus widmen, feststellen, dass es Rassismus gibt, den aktuellen Zustand des Bildungssystems unter Aspekten der Benachteiligung beschreiben oder in denen aktuelle Forschungsergebnisse vorgestellt werden. In diesem Rahmen wird kritisch über Bildungsbedingungen und Anerkennungsmöglichkeiten hinsichtlich Bildungsleistungen gesprochen.

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

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

… mindestens einer der folgenden Punkte zutrifft:

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

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

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

Bildung im Diskurs

1) Was bedeutet Bildung im Diskurs und was nicht? Welche Unterformen gibt es?

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

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

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

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

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

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

Eine besonders große Präsenz haben folgende Punkte als Bildungsinhalte inne:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Anerkennung im Diskurs

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

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

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

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

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

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

Anerkennung als wer oder was im Trilemma

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

migrantisierten Personen werden unmarkierte Personen als gebildet, bildend, helfend und willkommen-heißend anerkannt.

b) Maßstab: Unmarkierte Personen gelten als Norm und somit auch als Maßstab. Dies gilt auch für Anerkennungsprozesse: Inwiefern migrantisierte Personen als gebildet anerkannt werden können, ergibt sich durch den Vergleich mit unmarkierten, unsichtbar normalisierten Personen.

c) Unhinterfragte Zugehörigkeit: Für unmarkierte, normalisierte Personen ist Bildungsanerkennung nicht nötig, um als Teil der weißen Dominanzgesellschaft gelten zu können. Zugehörigkeit ist für sie immer bereits schon vorab als selbstverständlich gegeben etabliert. Dies bezieht sich auf Anwesenheitsberechtigungen. Ausschlüsse können für nicht migrantisierte Personen auf der Basis von Klassismus erfolgen. Aber ohne dass Migrantisierungen und Rassismus die Anwesenheit und das *Deutschsein* der unmarkierten Personen in Frage stellen. Bildung ist für sie nicht notwendig, um Anwesenheit zu legitimieren. Darin besteht ein gravierendes Privileg der Dominanzgesellschaft.

d) Anerkennungsinstanzen: Unmarkierte Personen werden/sind im Diskurs häufig dazu berechtigt, Anerkennung zu gestalten, zu vergeben/auszusprechen oder vorzuenthalten.

Anerkennungsrichtungen/Instanzen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.2 Die Formation der Äußerungsbedingungen und Modalitäten

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.3 Die Muster des Diskurses
Narrationen und Figuren

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

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

3 »Integration durch Bildung« und »der Schlüssel zur Integration«

Wie Bildung und Integration sprachlich verbunden werden

Vor allem bei FOCUS ONLINE aber in Einzelfällen auch bei SPIEGEL ONLINE finden sich immer wieder die Formulierungen »Integration durch Bildung« und »der Schlüssel zur Integration«. Bei letzterem sind es vorwiegend »Bildung« und (deutsche) Sprache, die als »Schlüssel zur Integration« benannt werden. Diese beiden Aussprüche werden durch ihre starke Präsenz relevant und verkörpern die sprachliche Verbindung von Bildung und Integration im Diskurs. Sie kommen vorwiegend im Zusammenhang mit Bildungskoordinationsstellen und weiteren Themen der Kommunalpolitik vor.

3.1 Der Schlüssel zur Integration

Bildung wird zum Zweck für Integration, Integration zum Ziel hinter der Bildung in beiden Schlüsselformulierungen. Die Integration findet durch Bildung statt, Bildung ist der Schlüssel, das Instrument, durch das die Tür zum Ziel der Integration geöffnet werden könne, so die Darstellung. Bildung besteht in dieser Formulierung nicht als Selbstzweck, Integration hingegen schon. Bildung wird nützlich durch die Möglichkeit, dadurch Integration zu erreichen, während Integration für sich stehen kann ohne eigene Nützlichkeit behaupten zu müssen.

Allerdings variieren die Aussagen und damit auch ihr Bedeutungsspielraum. Die Betonung kann darauf liegen, dass es Bildung ist, die für Integration wichtig ist, anstatt Druck oder andere Maßnahmen. Wobei natürlich Druck und Bildung auch verbunden werden können, wenn es Druck gibt, sich zu bilden. Es kann auch deutlich werden, dass es bei Integration vor allem auch um Möglichkeiten geht, um Angebote und die Bedürfnisse der Menschen, die als *zu integrierend* angesehen werden, wie dieses Beispiel zeigt: »Eine wirkungsvolle und am Bedarf ausgerichtete Bildungslandschaft für zugewanderte Menschen ist der Schlüssel zu einer erfolgreichen Integration.« (Ohne Autor*in, FOCUS 10.02.2017) Allerdings stehen auch hier

nicht die Bedürfnisse der zugewanderten Menschen im Fokus, sondern die Integration für deren Erreichen Bildungsangebote im Rahmen der Bedarfe abermals lediglich ein Mittel zum Zweck sind. Bildung existiert in dieser Formulierung nicht für die damit adressierten, migrantisierten Personen, sondern für die Integration. Es ist eine Formulierung, die sich an die Dominanzgesellschaft richtet und migrantisierte Menschen als ihr Objekt, als das durch Bildung zu integrierende Objekt, konstruiert bzw. konstituiert.

In der Variante »Bildung ist ein Schlüssel zur Integration« (Ohne Autor*in, FOCUS 06.04.2017) wird Bildung zu dem Schlüssel, der benannt wird, aber dennoch zu einem, neben dem möglicherweise andere stehen, dadurch, dass »ein« anstatt »der« geschrieben wird. Bildung wird ein Werkzeug von vielen, die die Tür zur Integration aufschließen können.

Häufig wird statt Bildung »Sprache« oder »deutsche Sprache« eingesetzt, sodass Formulierungen wie »Die deutsche Sprache zu sprechen, ist der Schlüssel zur Integration« (Ohne Autor*in, FOCUS 05.05.2017) entstehen. Sprache bildet im Diskurs um Migration und Integration ein fundamentales Element von Bildung, wobei mit Sprache deutsche Sprache gemeint wird.

Der Bewertungsmaßstab, Bildung an der Funktion für Integration im Sinne eines Schlüssels zur Integration zu bemessen, erklärt auch, warum es die deutsche Sprache ist, die diskursiv als Bildung anerkannt wird, während Menschen noch so viele (nicht westliche) andere Sprachen sprechen können und dennoch im Diskurs nicht als gebildet sichtbar werden.

Emilia Roig schreibt zur Bewertung von Sprachen im deutschen Schul- und Bildungssystem:

> »Diese Hierarchie ist zum Beispiel im deutschen Schul- und Bildungssystem ersichtlich, wo Mehrsprachigkeit nur dann wertgeschätzt wird, wenn sie neben Deutsch eine andere europäische Sprache wie Französisch, Englisch oder Italienisch umfasst. Die Mehrsprachigkeit von Kindern, die neben Deutsch Türkisch, Arabisch, Urdu, Romanes, Akan oder Hindu sprechen, wird im Gegenteil als Nachteil und Hindernis für die einwandfreie Beherrschung der deutschen Sprache betrachtet. Das ändert sich langsam, hat aber das deutsche Schulsystem in den letzten Jahrzehnten sehr geprägt.« (Roig 2021, S. 38)

Die hier gewonnen Erkenntnisse sind daran anschlussfähig. Sprachen werden hierarchisiert und die Anerkennung als gebildet hängt nicht nur davon ab, ob Menschen Sprachen beherrschen, sondern auch davon, um welche Sprachen es sich handelt und wie diese gesellschaftlich positioniert sind. Es geht nicht generell um Wissen und dessen Anwendung und auch nicht darum, welche Bildung für die jeweils sich bildenden Menschen selbst sinnvoll ist – zum Beispiel um mit Verwandten zu kommunizieren. Sondern es geht darum, wie migrantisierte Menschen eingepasst wer-

den können in das hierarchische Gesellschaftsmodell, in deren Ordnung sie unsichtbar normalisierten Menschen untergeordnet sind. Gegenpositionen, die gegen die Abwertung anderer Sprachen argumentieren, sind vorsichtig und auch hier wird die Formulierung »deutsche Sprache [als] der Schlüssel zu Integration« (Reimann, SPIEGEL 20.10.2016) aufgegriffen, um der eigenen Position innerhalb des Diskurses, der diese Logik gewöhnt ist, Gehör zu verschaffen. Dies zeigt sich in einem Interview im Spiegel von 2016 mit der damaligen Integrationsbeauftragten:

> »**SPIEGEL ONLINE**: Frau Özoguz, sollte auf Schulhöfen in Deutschland ausschließlich Deutsch gesprochen werden?
> **Özoguz**: So pauschal stimme ich der Aussage nicht zu. Natürlich ist die deutsche Sprache der Schlüssel zu Integration, schulischem und beruflichem Erfolg. Aber politisch von oben ein Verbot zu verordnen, auch einmal in einer anderen Sprache zu reden, wäre absurd.« (ebd.)

Andere Sprachen werden hier verteidigt, allerdings ohne diese als Bildung zu wertschätzen, sondern lediglich gegen ein Verbot argumentierend. Zudem wird hier die deutsche Sprache neben dem Ziel der Integration, welches an erster Stelle steht, auch zum Schlüssel zu schulischem und beruflichem Erfolg. Somit wird hier der Nutzen für die zu integrierenden Personen selbst deutlich, was eine Ausnahme in der Anwendung der Formulierung »Schlüssel zur Integration« darstellt. Gleichzeitig bedeutet schulischer und beruflicher Erfolg allerdings auch ein Nutzen für die Dominanzgesellschaft. Die Aussicht des beruflichen Erfolgs steht diskursiv im Bedeutungskanon der Nutzbarmachung für Wirtschaftswachstum, gegen Fachkräftemangel und agiert gegen die Angst vor der Belastung des Sozialsystems, die ebenfalls diskursiv verankert ist.

Die Zweckorientierung erklärt, warum was und wer als gebildet anerkannt wird. Es wird die Bildung und Sprache anerkannt, die zur Integration beiträgt oder der Inbegriff dieser ist. Es werden die Personen anerkannt, die sich im Sinne der Integration bilden, dabei ausreichend herausragen, um bemerkt zu werden (siehe positive Einzelbeispiele, wobei dieses Format selten ist) und ihre Bildung nutzen, um sich einzufügen und somit für die Dominanzgesellschaft von Nutzen zu sein. Die Ambivalenz besteht darin, dass die Migrationsmarkierungen vor der Anerkennung als gebildet stärker wirken bzw. sich immer wieder manifestieren, während bereits als gebildet anerkannte teilweise auf andere Art und Weise oder weniger mit Migration in Verbindung gebracht werden. Dadurch können Menschen, die sich dem Schlüsselprinzip gebeugt haben und Bildung zur Integration aktiv genutzt haben, trotz all der Widerstände, Hürden, Benachteiligung, die die Bildungs-, Berufs- und Gesellschaftssysteme für migrantisierte Personen beinhalten, mit ihrem Anerkannt-Werden nicht zur Aufwertung der Gruppe der Migrantisierten Menschen (bzw. der als homogenen Gruppe konstruierten Multiplizität) beitragen,

sondern werden als positive Einzelfälle davon abgehoben. Das negative Grundbild bleibt bestehen und der Imperativ, sich »durch Bildung« davon zu befreien.

Als Adressierung an die Dominanzgesellschaft beinhaltet es allerdings die Notwendigkeit, zu bilden, zu integrieren, durch Bildung, durch Sprache zu integrieren, wobei die Migrantisierten Personen in die Position der passiven Profitierenden rutschen. Denn Integration wird als das Positive, erstrebenswerte angesehen, wobei die Perspektive der Dominanzgesellschaft (hier als Einheit konstruiert) als die einzige Perspektive universalisiert wird, da keine Integration kritisierenden Perspektiven daneben Platz finden.

Eine andere interessante Variation ist die Version: »Bildung ist der Schlüssel zur Welt.« (Ohne Autor*in, FOCUS 01.06.2018) Sie verspricht Macht in Form des Zugangs zur Welt, Möglichkeiten durch das Öffnen einer Tür zur Welt. Im Kern ergibt sich aus dem Kontext aber auch hier Bildung als Instrument für Integration, welche das Versprechen eines Schlüssels zur Welt parodiert:

> »In sechs verschiedenen Workshops zu den Themen Kita, Schule, Ausbildung, Arbeit, kulturelle Bildung sowie Sprache wurde anschließend diskutiert und erarbeitet, auf welche Weise Bildung zur Integration Geflüchteter bei uns im Landkreis beitragen kann. Landrat Ludger Weskamp begrüßte die Teilnehmer. ›Bildung ist der Schlüssel zur Welt. Dieses Motto gilt auch für die vielen neu zugewanderten Menschen, die in Oberhavel aufgrund von Flucht und Vertreibung hier eine neue Heimat gefunden haben. Wir haben seit 2015 gemeinsam mit den Willkommensinitiativen viel bewegt u.a. den Servicepunkt Migration in Oranienburg als zentrale Anlaufstelle für alle Migrantinnen und Migranten geschaffen. Um uns den Aufgaben der Integration Geflüchteter auch weiterhin professionell widmen zu können, benötigen wir den konstruktiven Austausch mit den heutigen Konferenzteilnehmern, denn sie gestalten Integration vor Ort‹, so Weskamp.« (ebd.)

Das kraftvolle Versprechen von Bildung als Zugang zur Welt, als Schlüssel, welcher die Tür zur Welt aufschließt und somit Möglichkeiten und Wege gibt, wird eine Narration des *Wir* vs. die *Anderen*. Es ist der Landrat, der spricht und es sind nicht mit Migration in Verbindung gebrachte Menschen, die adressiert werden. Menschen, die als integrierend gesehen werden und als solche Anerkennung erhalten: »denn sie gestalten Integration vor Ort« (Ohne Autor*in, FOCUS 01.06.2018). Anstatt dass Bildung für Geflüchtete und migrantisierte Personen ein Schlüssel zur Welt wird und somit empowernd, wird sie abermals zum Schlüssel zur Integration im Sinne der Dominanzgesellschaft. Geflüchtete und migrantisierte Menschen werden zum Objekt dieser Integrationsprozesse, die in keinem »wir« und »bei uns« Platz finden, was einem Prozess der Integration, geschweige denn Inklusion grundsätzlich entgegensteht. Vielmehr geht es um den Gebrauch des Wortes »Integration« als Vereinnahmung, da es ein Prozess ist, in dem die Personen, über die gesprochen und

mit denen etwas gemacht werden soll, keinen Raum zum Sprechen oder Gehört-Werden haben.

Etwas weiter von der Kernformulierung »Bildung ist der Schlüssel zur Integration« entfernt ist die Variante »Bei der gewaltigen Aufgabe der Integration von Flüchtlingen haben die Schulen eine Schlüsselrolle. Doch ausgerechnet hier versagt der Staat. Die Kultusminister verspielen eine historische Chance.« (Füller, SPIEGEL 12.10.2015) Die Schulen stehen hierbei für Bildung, sie werden als Bildungsakteur:innen sichtbar, denen eine Schlüsselaufgabe bei der Integration zugesprochen wird, wodurch wieder das Bild, dass Bildung der Schlüssel zur Integration sei, gestärkt wird. Die Anerkennungsstruktur ist hier eine, in der der Staat zur Bewertung steht. Dem Staat wird attestiert, versagt zu haben und somit Anerkennung in Bezug auf die Aufgabe der *erfolgreichen Integration durch Bildung* abgesprochen. Geflüchtete Kinder können innerhalb dieser Aussagenstruktur keine Anerkennung erhalten, da sie lediglich das Objekt der Handlung sind, während Schulen und damit auch der Staat als Akteur:innen erscheinen, die für ihr Handeln bewertet werden können – in diesem Falle negativ. Die Schulen werden dabei auch zu Lasttragenden, da sie als verantwortlich gekennzeichnet werden.

3.2 Integration durch Bildung

Bei der Formulierung »Integration durch Bildung« ergibt sich ein ähnliches Muster wie bei »Schlüssel zur Integration«. Integration steht als Ziel vorne und es folgt das Mittel, durch das diese erreicht werden kann: Bildung. Es ist eine kurze, einprägsame Formulierung, was mitunter eine Erklärung für die häufige Verwendung sein kann. Integration durch Bildung hat als Formulierung häufig eine prominente Stellung, in Überschriften, Bildunterschriften und Zitaten, meist von Politiker:innen. Hier sind zur Veranschaulichung einige Überschriften mit der Formulierung:

> »Integration durch Bildung« (z.B. Ohne Autor*in, FOCUS 12.05.2017; Ohne Autor*in, FOCUS 10.02.2017)
>
> »›Integration und Teilhabe durch Bildung‹ im Landkreis Kelheim« (Ohne Autor*in, FOCUS 29.06.2017)
>
> »8. September – Weltbildungstag: Integration durch Bildung« (Ohne Autor*in, FOCUS 07.09.2018)

Ebenso wie bei der Phrase »Schlüssel zur Integration« sind auch hier Sprechende und Adressat:innen nicht mit Migration in Verbindung gebracht, während migrantisierte und geflüchtete Menschen die Objekte der Aussagen sind. »Integration

durch Bildung« erscheint im jeweiligen Aussagenkontext als etwas, das geplant und anschließend gemäß Plan durchgeführt werden kann. Während zuvor das Bild eines Schlüssels in Form von Bildung, welcher die Tür zu einem Ziel namens Integration öffnet, produziert wurde, gibt es hier nun eine andere Vorstellung. Es ist das Bild eines Rezeptes bzw. von einer Zutat, einem bestimmten Weg, der konzipiert wird, um ein Ziel zu erreichen. Das Erreichen dieses Ziels ist etwas, das als Leistung anerkannt werden kann, Bildung, die zweckgebunden an Integration als Integrationsleistung anerkannt werden kann. Aber auch hier sind diejenigen, die anerkannt und verkannt, die bewertet werden können, nicht diejenigen, um die es geht. Während die zu integrierenden Personen als Objekte hinter der Passivität für die Anerkennungsstrukturen unerreichbar verschwinden, sind es diejenigen, die sprechen und adressiert werden, die planen und durchführen, integrieren und bilden, die dafür positiv oder negativ bewertet, wahrgenommen, gelobt werden können. In diesem Fall handelt es sich dabei um Expert:innen bzw. Wissenschaftler:innen in beratender Funktion für die Regierung:

»Nicht weniger als ›einen umfassenden Plan zur Integration durch Bildung‹ haben die Bildungsforscher um den Hamburger Unipräsidenten Dieter Lenzen heute vorgelegt. Im Aktionsrat Bildung sitzen 13 Wissenschaftler, die der Regierung immer wieder Handlungsempfehlungen geben.« (Ohne Autor*in, SPIEGEL 03.05.2016)

Es sind Bildungsforscher, die sich mit der Planung des Weges zur Integration der Menschen, die hier nicht zu Wort kommen, beschäftigen. Ein ähnliches Bild des Planens eines Weges zum Erreichen des Ziels der Integration zeichnet sich in der folgenden Variation der Formulierung ab. Es handelt sich um einen Ausschnitt aus einem Artikel zu einem Bildungstest in Baden-Württemberg, welchen geflüchtete Schüler:innen absolvieren sollen. Das Ziel solle die Möglichkeit gezielter Förderung anhand der durch die Testergebnisse ermittelten Fähigkeiten sein:

»Das Ergebnis des Tests soll es Lehrern erleichtern, jugendliche Flüchtlinge individueller und gezielter zu fördern und die weitere Schulkarriere zu planen, erklärt Susanne Kugler. Sie verantwortet das Projekt im baden-württembergischen Kultusministerium. Langfristiges Ziel: die fremden Menschen ›durch Bildung zu integrieren‹. Dabei kann der Test, wenn er sich bewährt, eine wichtige Rolle spielen: ›Wir müssen früh und genau darauf achten, welche Potentiale vorhanden sind, unabhängig von der deutschen Sprache‹, so Kugler.« (Ohne Autor*in, SPIEGEL 29.02.2016)

Die gezielte Förderung dient damit dem Ziel der Integration und die geflüchteten Menschen werden als »fremd« markiert, was die Notwendigkeit des Integrationsprozesses als Einfügungsprozess in die normalisierte als homogen gedachte Gesellschaft weiterführend begründet. Diese Vorstellung steht ebenso wie die bereits hinsichtlich der Formulierung »Schlüssel zur Integration« beobachteten Darstellungen im Gegensatz zu einer Anerkennung von Deutschland als Migrationsgesellschaft. Anstatt Migration als historisch normales Phänomen zu betrachten und die

Gesellschaft in ihrer Pluralität anzuerkennen, wird die Dichotomie von einer imaginierten, nationalen Gemeinschaft (Anderson 2006) und einem veranderten Fremden, welches es durch Bildung zu integrieren gilt, (re-)produziert. Dadurch wird das koloniale Bild der Zivilisierungsmission aufgerufen. Die überlegen gedachten »Europäer:innen«, in diesem Fall »Deutsche« (konstruiert homogene Einheit), machen aus Fremden Teile der eigenen Gruppe, indem sie diesen *Bildung zuteilwerden lassen*. Es erscheint als ein Geben in Form von Förderung, wobei nicht gefragt wird, was die geförderten Personen wollen. Die zu testenden und fördernden Personen werden nicht gefragt, da es nicht um ihre Bedürfnisse, sondern das Nutzen ihrer Potentiale geht. Das Besondere an diesem Zitat ist allerdings der Zusatz »unabhängig von der deutschen Sprache« (Ohne Autor*in, SPIEGEL 29.02.2016). Potentiale sollen für sich stehend bewertet werden, während sonst die deutsche Sprache häufig als erster Baustein betrachtet wird. Hier gibt es die Möglichkeit, für die Schüler:innen als gebildet oder als in einer bestimmten Weise förderungswürdig, für eine bestimmte Laufbahn geeignet zu erscheinen, ohne Zugang zur deutschen Sprache zu haben:

> »Auf den Computerbildschirmen der acht Schüler, die zwischen 18 und 29 Jahre alt sind, erscheinen Strichmännchen und einige Aufgaben. Eine Wissenschaftlerin erklärt sie erst auf Deutsch, dann auf Englisch. Danach übersetzen die Männer, die englisch sprechen, die Aufgaben ins Arabische oder ins Farsi.« (Ohne Autor*in, SPIEGEL 29.02.2016)

Es geht in dem Artikel um einen Test, welcher als Anerkennungsinstrument für Potentiale dient. Aber während die Schüler:innen mithilfe des Tests bewertet werden, sind sie es nicht deren Anerkennung im Artikel zur Debatte steht. Dort geht es vielmehr um den Test selbst, welcher bewertet wird: »Die Lehrergewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) sieht in der Potentialanalyse eine sinnvolle Ergänzung […].« (Ohne Autor*in, SPIEGEL 29.02.2016). Und im Sinne der Formulierung »Integration durch Bildung« wird der Test und die dadurch erfolgende Förderung gemäß der jeweils festgestellten, als messbar angenommenen Potentiale als Weg zur Integration begriffen. Allerdings ist es hier nicht die Integration in Gesellschaft und Nutzen für Gesellschaft im Sinne von wirtschaftlichen Erträgen, sondern »die Integration ins deutsche Bildungssystem« (Ohne Autor*in, SPIEGEL 29.02.2016), welche vom Kultusministerium in Baden-Württemberg angestrebt werde. Damit ergibt sich ein Widerspruch zwischen »Integration durch Bildung«, wo Bildung ein Weg zur Integration (in die Dominanzgesellschaft) ist und dem Bild der »Integration ins deutsche Bildungssystem«, indem die Teilhabe am Weg der Bildung das Ziel darstellt.

Die Formulierung »Integration durch Bildung« kann allerdings auch für das Narrativ des Helfens genutzt werden, wie das folgende Zitat aus einem Bericht zum Wetteraukreis zeigt:

> »Für das erste Halbjahr wurden rund weitere 1.200 Flüchtlinge angekündigt. ›Wir wollen die Menschen bei ihrer Eingliederung unterstützen‹, sagt Sozialdezernent Helmut Betschel und meint vor allem Integration durch Bildung.« (Ohne Autor*in, FOCUS 07.09.2016)

Es fällt auf, dass die:der Autor:in des Artikels in eigener Formulierung »Flüchtlinge« schreibt, während der Sozialdezernent Helmut Betschel mit dem Wort »Menschen« zitiert wird. Dennoch ergibt sich auch aus dem Zitat eine Wir-sie Dichotomie der Unterstützung, des aktiven Helfens und der passiven Bedürftigkeit, welche nur durch ihre einseitige Darstellung zu einer Reduktion der Menschen und Verhältnisse auf diese Gegenüberstellung wird. Die Integration durch Bildung wird zur Unterstützung bei der »Eingliederung«, wodurch die unterstützten Personen zu passiv Profitierenden werden.

Entscheidender Faktor für das Gelingen der »Integration durch Bildung« sei die Koordination, da Bildungsintegration aus verschiedenen Elementen bestehe, von denen Sprachförderung im folgenden Beispiel als eines unter mehreren genannt wird:

> »›Es geht dabei um Sprachförderung und Integrationskurse, Kindergarten- und Schulplätze, Ausbildung und Weiterbildung, Anerkennung von Abschlüssen – Integration durch Bildung ist eine Querschnittsaufgabe und kann nur durch eine gute Koordination gelingen‹, sagt auch Landrat Burkhard Albers.« (Ohne Autor*in, FOCUS 15.05.2017)

Auch hier spricht ein Landrat, eine Person aus politischer Position heraus, die die »Integration durch Bildung« als Querschnittsaufgabe benennt. Es geht um ein Konzept, das der Landkreis entwickelt habe, um das Einreichen beim Bundesministerium für Bildung und Forschung und die Rolle der Kommunen. Es geht nicht um die Bedürfnisse, den Willen und das Tun der Menschen, die integriert werden sollen. Somit interagiert dieses Sprachmuster, »Integration durch Bildung«, ebenso wie »der Schlüssel zur Integration« stark mit der Vorstellung von Bildungsintegration als Bürde der Dominanzgesellschaft.

Eine weitere Parallele zu der Formulierung »Schlüssel zur Integration« ist, dass die Variationen auch das Ersetzen von Bildung durch Sprache beinhalten: »Integration durch Sprache«. So auch in diesem Abschnitt:

> »Neben der praktischen Ausbildung steht Sprachunterricht auf dem Programm. ›Wir sehen, dass Integration durch Sprache geht‹, sagt Wolf. Deshalb animiert Ausbilder Wenz seine Schützlinge, in der Werkstatt untereinander deutsch zu sprechen – auch wenn sich einige von ihnen besser in ihrer Muttersprache unterhalten könnten.« (Ohne Autor*in, FOCUS 19.05.2017)

Durch die Verwendung des Begriffs »Schützlinge« wird eine paternalistische Beziehung zwischen »Ausbilder Wenz« und den Auszubildenden gezeichnet. Sprache, gemeint deutsche Sprache, ist das Bildungselement, das hier zentral als Mittel zur Integration benannt wird. Es ist das Suggerieren von Wissen, was für andere besser ist, um ein Ziel zu erreichen, welches als erstrebenswert besteht und als solches nicht hinterfragt wird, welches diesen paternalistischen Bedeutungskomplex ausmacht.

Das Wofür der Bildungsintegration ergibt sich im nächsten Zitat aus wirtschaftlichen Aspekten und gesellschaftlichem Mehrwert. Es ist ein Bild, welches der Wertschätzung von Vielfalt und Anerkennung der Migrationsgesellschaft entgegensteht und eine Vereinheitlichung als gesellschaftlich und wirtschaftlich erstrebenswert anpreist:

> »Die ›Rückzahlung‹ hoher Bildungsinvestitionen für junge Flüchtlinge zeige sich mittelfristig ›in direkten Beiträgen zur Wertschöpfung ebenso wie in der Vermeidung von Sozialkosten‹, heißt es in dem Bericht zu den ökonomischen Effekten. Hinzu kommen die […] gesellschaftlichen Effekte einer besseren Integration durch Bildung.« (Ohne Autor*in, SPIEGEL 16.06.2016)

Integration durch Bildung wird zu einem gewinnbringenden Geschäft, und zu einem gesellschaftlichen Mehrwert, bestimmt durch Expert:innen, die scheinbar aus neutraler/objektiver, wissenschaftlicher Position heraus sprechen, da persönliche Verbindungen und politische Meinungen zum Thema nicht sichtbar gemacht werden.

Allerdings kann »Integration durch Bildung« auch ein Aufruf sein, Bedingungen zu verändern. Er kann dazu beitragen, die Verantwortung für Bildungsgerechtigkeit, Bildungsteilhabe, Zugehörigkeit in der deutschen (bzw. aufgrund des Bildungsföderalismus Bundesland-spezifischen) Politik zu sehen und einen Bedarf der Veränderung des Bildungssystems: »Im Kontext der bildungspolitischen Debatten um die aktuelle Flucht-Migration ist das Bildungssystem mit Nachdruck aufgerufen, ›Integration durch Bildung‹ zu leisten.« (Ohne Autor*in, FOCUS 15.02.2017)

So ist »Integration durch Bildung« auch im Sinne eines Empowerments, das einer bisher benachteiligten Gruppe Anschlussmöglichkeiten an die Norm gewährt, zu verstehen: »Integrationskurse sind für erwachsene Neuzugewanderte nach Deutschland der erste wichtige Baustein auf dem Weg zu Integration durch Bildung.« (Ohne Autor*in, FOCUS 22.03.2017)

Im Trilemma wird allerdings deutlich, dass zwar ein Empowerment, das Zugang zur Norm gewährt (bzw. gewähren soll, das Versprechen beinhaltet Zugang zu gewähren), erfolgt, aber damit gleichzeitig nicht hinterfragt wird, was Bildung ist, wer Bildung hat, wessen Bildung erstrebenswert ist und ob die Zugehörigkeit zur Dominanzgesellschaft ein angemessenes Ideal ist.

Zudem wird auch die Dichotomie von *Wir* und *Andere* aufrechterhalten und nicht dekonstruiert.

Es wird also rund um die Phrase »Integration durch Bildung« Guter Wille deutlich. Die Intention, zu unterstützen, wiederholt sich in den damit verbundenen Aussagen. Gleichzeitig ist nur eine Richtung der Bildungsweitergabe vorhanden. Integration durch Bildung beinhaltet keinen wechselseitigen Bildungsaustausch auf Augenhöhe, sondern vielmehr eine Seite (die nicht mit Migration in Verbindung gesetzt wird), die als gebildet und bildend angesehen wird und eine Seite, die gebildet werden muss, um integriert zu werden (und mit Migration in Verbindung gebracht wird).

Die Phrase ist also in einer Aussagenstruktur auf der EN-Linie angeordnet. Um zu fragen, inwiefern sie über diese Linie zu Differenzgerechtigkeit beiträgt, ist aber auch relevant, um wessen Bedürfnisse es geht und was mit den Machstrukturen durch diese Dynamik geschieht. In den bisher zitierten Textstellen wurde von Unterstützung und von einem Geben gesprochen, das nahelegt, dass für migrantisierte Personen gehandelt wird. Da es allerdings in diesem Rahmen kaum entsprechende Hörbarkeit gibt, handelt es sich implizit um ein zugeschriebenes Bedürfnis, welches bedient wird. Das heißt nicht, dass diese Zuschreibung nicht zutreffen kann. Dies kann aus diskursanalytischer Sicht nicht beantwortet werden. Aber es bleibt zumindest die Frage, in wessen Interesse diese implizite Zuschreibung stattfindet.

In einem Zitat, welches eine Variation von Integration durch Bildung aufgreift, wird dagegen explizit ein Bedürfnis aus einem nicht migrantisierten Wir heraus geäußert:

> »Für Michael Vietz sind Bildung und Integration verschiedene Seiten derselben Medaille: ›Eine gelungene Integration setzt Zugang zu Bildung voraus!‹ Diese Meinung teilt auch die Integrationsbeauftragte der CDU/CSU-Bundestagsfraktion: ›Wir wollen keine Zuwanderung ohne Integration – und werden sie auch nicht mehr haben!‹« (Vietz, FOCUS 18.07.2017)

3.3 Zwischenfazit

Die Formulierungen Bildung oder Sprache als »Schlüssel zur Integration« und »Integration durch Bildung« sind an Nutzen orientiert. Hierbei steht der Nutzen für die Dominanzgesellschaft im Fokus und weniger der Nutzen für die jeweils zu integrierenden Personen. Diese kommen im Zusammenhang mit den beiden Formulierungen nicht zu Wort und sind meist lediglich als passiv, manchmal passiv profitierende Masse des Integrationsprozesses sichtbar.

Mit Bildung als »Schlüssel zur Integration« und »Integration durch Bildung« wird Bildung zum Zweck für Integration. Anerkannt wird Bildung, die zur Integra-

tion beiträgt, Sprache, die der Integration dient. Hierbei wird allerdings nicht unbedingt die zu integrierende und bildende Person anerkannt, sondern die bildenden, integrierenden und unsichtbar normalisierten Positionen, häufig auch nicht direkt die Integrationshelfenden, sondern die politischen Entscheidungsträger:innen. Adressiert werden nicht mit Migration in Verbindung gebrachte Subjekte und Institutionen, welche ebenfalls in den Sprechendenpositionen sind.

Der Ausdruck »Integration durch Bildung« ist in Aussagen auf der EN-Linie eingebettet, da von Maßnahmen berichtet wird, die einer bisher ausgeschlossenen/benachteiligten Gruppe Zugehörigkeit durch Bildung ermöglichen sollen. Allerdings findet keine Anerkennung der betroffenen Personen als zugehörig und/oder gebildet statt, da diese nicht als potentiell anzuerkennende Subjekte sichtbar werden.

Aus dieser Argumentation ergeben sich abschließend diese Fragen, die ein weiteres Nachdenken anregen können: Wer wünscht sich von wem welche Zugehörigkeit(smöglichkeit)? Geht es bei diesen Integrationsbestrebungen um Zugehörigkeit? Wer wünscht sich von wem welche Bildung(smöglichkeit)? Welche Bildung wird als Mittel zur Integration anerkannt? Wie können Menschen als gebildet anerkannt werden, wenn sie im Zusammenhang mit der Phrase »Integration durch Bildung« nicht sichtbar werden?

4 *Ungebildet* – Abwertungen, Vergleiche und (Un-)Sichtbarkeiten

Wie finden Kennzeichnungen von Menschen als *ungebildet* im Diskurs statt? Wie funktionieren diese im Zusammenhang mit Migrantisierungen und woran wird ein *Mangel an Bildung* festgemacht? Dieses Kapitel beschäftigt sich mit Darstellungen von migrantisierten und geflüchteten Personen als ungebildet. Hierfür sind verschiedene Bereiche, die in diesem Diskursbereich als Bildung einen Wert zugeschrieben bekommen, von Interesse. Neben allgemeinen Beschreibungen als ungebildet geht es um Analphabetismus, Sprache, Bildung als Qualifikation und Schulbildung bzw. Schul- und Hochschulabschlüsse. Zur Veranschaulichung, wie Aussagen innerhalb von Artikeln in diesem Bereich zusammenwirken, schließen sich Feinanalysen an die aussagenorientierte, übergeordnete Analyse an.

Wie auch in anderen Diskurssträngen ist hier der Onlinemediendiskurs mit dem wissenschaftlichen Diskurs verbunden. Es wird auf Studien verwiesen und deren Ergebnisse werden präsentiert. Im Gegensatz zu Schilderungen, in denen Bedingungen/Gründe sichtbar werden, kommen allerdings rassismuskritisch Forschende nicht zu Wort und Betroffene kaum. Aussagen wie diese stehen ohne direkte Nähe zu Begründungen oder Bedingungen, die auf Gründe hinweisen könnten und werden durch fette Schrift hervorgehoben:

> »**Sie sind ärmer, weniger gebildet und öfter ohne Job: Noch nach Jahrzehnten geht es Migranten in Deutschland wirtschaftlich schlechter als dem Rest. Trotzdem sind sie oft zufriedener.**« (Reimann, SPIEGEL 03.05.2016)

Der zitierte Artikel macht transparent, dass sich die Angaben auf Ergebnisse eines Reports von Wissenschaftler*innen vom Statistischen Bundesamt, der Bundeszentrale für politische Bildung und des Wissenschaftszentrums Berlin für Sozialforschung (WZB) von 2016 beziehen. Im weiteren Verlauf des Artikels werden zwar äußere Bedingungen wie Diskriminierung als Gründe für den Status Quo ersichtlich. Allerdings sind die Aussagen, welche migrantisierte Personen als ungebildet markieren, deutlich prominenter platziert. »**Sie sind ärmer, weniger gebildet und öfter ohne Job**« bildet einen fettgedruckten Einstieg, der dem Hauptartikeltext vorange-

stellt ist. Erst mehrere Absätze weiter im Verlauf des Artikeltextes, stellt der Artikel Erklärungsmuster bereit, welche einer Essentialisierung der migrantisierten Personen entgegenwirken können:

> »[Es] liege an strukturellen Problemen des deutschen Bildungssystems, so WZB-Präsidentin Allmendinger. Immer noch würden Migrantenkinder, die gleiche Leistungen und Fähigkeiten hätten, seltener auf höhere weiterführende Schulen geschickt, es gebe Diskriminierung. Dabei sei die Bildungsmotivation in der Gruppe aller Migranten eher höher als in der Mehrheitsgesellschaft.« (Reimann, SPIEGEL 03.05.2016)

Hier finden sich also Überschneidungen mit Aussagen, die das Kapitel »Es gibt Gründe« näher beleuchtet. Allerdings ist entscheidend, dass hier die Kennzeichnungen als ungebildet im Vordergrund stehen und die Gründe eine deutlich geringere Präsenz vorweisen, teilweise auch als abgekoppelt von den Markierungen wirken können.

Im Folgenden werden dementsprechend Darstellungen als ungebildet betrachtet, welche primär die betroffenen Personen(gruppen) mit dem Marker »ungebildet« versehen anstatt Strukturen als Bildung erschwerend oder verhindernd aufzuzeigen.

4.1 (An)alphabetismus

Ein zentraler Aspekt der Bewertung von (migrantisierten) Personen im Diskurs ist (An)alphabetismus. Stellenweise deutet sich an, dass nur die Beherrschung des lateinischen Alphabets bei der Einteilung berücksichtigt wird.

> »Manche können weder lesen noch schreiben. Oder nur in einer anderen Schrift. Und nun sollen sie in diesem fremden Land, dessen Sprache sie nicht sprechen, zur Schule gehen. Flüchtlingskinder in den Unterricht einzubinden, ist für alle eine Herausforderung.« (Klovert, SPIEGEL 11.09.2015)

> »Von den 228 Kursen habe es im ersten Halbjahr 98 Alphabetisierungskurse für Zuwanderer gegeben, die überhaupt nicht lesen oder schreiben können beziehungsweise mit lateinischen Buchstaben nichts anfangen können. Im gesamten Vorjahr seien von 404 Integrationskursen 101 speziell für Analphabeten gewesen.« (Ohne Autor*in, FOCUS 22.01.2018)

Das erste Zitat kategorisiert mit den Sätzen »Manche können weder lesen noch schreiben. Oder nur in einer anderen Schrift.« Menschen, welche nicht lesen und

schreiben können und solche, die eine andere als die lateinische Schrift beherrschen, in die gleiche Gruppe ein (»Manche«).

Im zweiten Zitat wird mit der Formulierung »die überhaupt nicht lesen oder schreiben können beziehungsweise mit lateinischen Buchstaben nichts anfangen können« Analphabetismus mit der Nicht-Beherrschung des lateinischen Alphabets gleichgesetzt. Dies mag an Anforderungen deutscher Schulen, in denen das lateinische Alphabet nahezu ausschließlich verwendet wird, angeschlossen sein. Allerdings wird damit nur eine westliche Bildung in lateinisch/römischer Tradition als Bildung anerkannt, während andere Formen der Bildung unsichtbar werden.

Da die Beherrschung anderer Alphabete im Diskurs nicht anerkennend benannt wird, sondern lediglich die des lateinischen als Bildungsgrundlage Anerkennung erfährt (normalisiert und teilweise unmarkiert), handelt es sich um einen eurozentrischen Blick. Dieser ist Teil epistemischer Gewalt, da er einschränkt, welches Wissen als solches (an)erkannt werden kann. Die Fokussierung auf (An)alphabetismus als notwendige Grundlage ist zudem Ausdruck der Priorisierung schriftlich vermittelter Bildung. Diese wird im diskursiven Kontext von Schulbildung in den Vordergrund gestellt. Orale Wissensweitergabe wird zwar in Form der Betonung der Notwendigkeit verschiedener (deutscher) Sprachkompetenzen indirekt ebenfalls als wichtig erachtet. Rückt aber generell im Diskurs zu Bildung eher in den Hintergrund, trotz der Berichterstattung zu Vortragsformaten und ähnlichem. Auch diese Hierarchisierung von schriftlichem Wissenstransfer gegenüber oralen Praktiken ist historisch gewachsen und, während durchaus auch argumentativ begründet, entfaltet sich entlang von Machtgefällen.

Es zeigt sich bei der Thematisierung von (An)alphabetismus ein stark ausgeprägter Unterschied zwischen FOCUS ONLINE und SPIEGEL ONLINE. Bei SPIEGEL ONLINE sind Aussagen zu Analphabetismus deutlich seltener, während sie bei FOCUS ONLINE eine zentrale Rolle im Zusammenhang von Markierungen als ungebildet spielen.

4.2 Sprache

»Viele Flüchtlingskinder beherrschen weder Deutsch noch die lateinische Schrift und sind traumatisiert von Krieg und Flucht.« (Diekmann, SPIEGEL 30.12.2015) – Zitate wie dieses zeichnen ein Bild des Mangels. Ähnliche Befunde zur Verknüpfung von Migration(szuschreibungen) und Mängeln finden sich bereits in verschiedenen wissenschaftlichen Arbeiten (siehe z.B. Mecheril und Rangger 2022c, S. 154; Karabulut 2021, S. 2; Ha und Schmitz 2006, S. 236). Es ist eine defizitorientierte Darstellung und die Negativbewertung orientiert sich an dem, was in Deutschland (Deutsch) und (West-)Europa (lateinische Schrift) als Bildung dominiert. Schrift und Sprache werden als Grundlagen von Bildung verhandelt. Hierbei erfahren aber nicht alle

Schriften und Sprachen gleichermaßen Anerkennung. Es geht auch nicht bloß um den Gebrauchswert für die Person(en), über die jeweils gesprochen wird. Es geht vielmehr um einen nationalen Schwerpunkt auf der deutschen Sprache und darum, welche Sprachen innerhalb hegemonialer, globaler Ordnungen wie angeordnet sind. Dass Deutschland als einsprachig deutschsprachiges Land eine Konstruktion ist und auch andere Sprachen innerhalb Deutschlands Gebrauchswert haben können, wird hierbei nicht berücksichtigt. Die »Hierarchisierung und Universalisierung von Sprachen und Sprechweisen inklusive ihrer schriftlichen Ausdrucksformen« (Brunner 2020, S. 145–146) ist Teil epistemischer Gewalt. Nicht überall gilt die Sprache, die *zuerst da war* als die bevorzugte, prestigeträchtige. In ehemalig kolonisierten Gebieten sind es oft die Sprachen der ehemaligen Kolonialmächte, welche offizielle Geltung besitzen, während vorher vorhandene Sprachen im Prozess der Kolonialherrschaft an Bedeutung verloren haben oder teilweise auch vernichtet wurden (Brunner 2020, S. 122–123; Castro Varela 2016, S. 48–49). Castro Varela beschreibt die unterschiedliche Bewertung von Sprachen folgendermaßen:

> »Eurozentrische Geschichtsnarrative setzen simultan dazu die europäische Perspektive als allgemeingültig und wahr durch, wie auch die Sprachen der Kolonialmächte die Position von Bildungssprachen – im Gegensatz zur Alltagssprache – einnehmen. Sie werden insbesondere über die Missionierung der kolonialen Räume disseminiert. Die Missions- und späteren Kolonialschulen haben wesentlich dazu beigetragen, dass die Sprachen der Kolonialmächte sich durchsetzten. Sprachkompetenz und Seelenheil wurden geradezu als Einheit verbreitet.« (Castro Varela 2016, S. 50–51)

So werden in ehemals kolonisierten Gebieten die im Kolonialismus dorthin gebrachten Sprachen privilegiert. In Kontexten, wo jedoch das Machtgefälle zugunsten derjenigen steht, die als *alteingesessen* gelten und zum Nachteil der migrantisierten Personen, hat die Sprache ersterer Vorrang. Die deutsche Sprache wird und wurde historisch zudem als Bindeglied der Gesellschaft und als zentrales Element nationaler Kollektivität verwendet (Ha und Schmitz 2006, S. 229).

»Wie sollen Schulen mit den schlechten Sprachkenntnissen und unterschiedlichen Bildungsniveaus der Jugendlichen umgehen?« (Mrkaja, FOCUS 10.02.2016) – Auch diese Aussage aus einem FOCUS ONLINE Artikel praktiziert einen defizitären Blick mit Ausrichtung auf Sprache. Das Subjekt im Zentrum der Aussage sind Schulen. Das Objekt des Satzes sind die »schlechten Sprachkenntnissen und unterschiedlichen Bildungsniveaus der Jugendlichen«. Die Frage richtet sich darauf, wie das Subjekt – Schulen – mit dem Objekt, als problematisch dargestellte Sprach- und Bildungsstände, umgehen soll. Somit ist Schule handelnd, aber auch die Last des *Problems* tragend und potentiell wandelbar, da auf das *Problem* potentiell als Antwort auf die Frage reagierend. Die im Artikel mit Fluchterfahrungen in Verbindung

gebrachten Jugendlichen werden dagegen als passiv und statisch essentialisiert, da ihnen ein negativ bewerteter Zustand attestiert wird, ohne dass es die Möglichkeit gibt, diesen selbst zu verändern. Sie sind Objekte, mit denen in diesem scheinbar statischen Zustand umgegangen werden muss, aber nicht sich wandelnde, sich bildende, potentiell handelnde Akteur*innen.

4.3 Schulische Bildung

Bildungsbewertungen orientieren sich sehr stark an Schulbildung. Der Schulbesuch und Schulabschlüsse sowie Hochschulabschlüsse werden, neben beruflicher Bildung in Betrieben und ähnlichem, als Hauptmarker für Bildung verhandelt. Bildung, die in anderen Lebenssphären stattfindet, erfährt kaum bis keine Berücksichtigung.

Bei SPIEGEL ONLINE gibt es zum einen einseitig defizitorientierte Aussagen und zum anderen Gegenüberstellungen von positiv und negativ bewerteten Fällen. So werden hier in dieser Aussage gut bewertete Personen und Menschen, bei denen die Abwesenheit von Schulbildung hervorgehoben wird, gegenübergestellt:

> »Bei der Bildung klafft eine riesige Lücke: Viele Flüchtlinge haben eine gute Schulbildung – doch auf der anderen Seite haben relativ viele entweder gar keine oder nur eine Grundschule besucht.« (Diekmann, SPIEGEL 15.11.2016)

Somit wird aus der häufig als komplett homogen konstruierten Gruppe »Flüchtlinge« eine zweigeteilte aus (schul-)gebildeten und ungebildeten. Diese Dichotomie ermöglicht mit einem *entweder oder,* trotz Fluchterfahrung oder Fluchtzuschreibung potenziell als gebildet wahrgenommen zu werden. Aber, als zusammenfassende Aussage, simplifiziert sie nach wie vor, sodass komplexere Gefüge nicht abgebildet werden. Zudem ist der Blick nach wie vor der einer unmarkierten Sprechendeninstanz, welche mit Fluchterfahrung markierte *Andere* darstellt.

Negativ ausgerichtete Formulierungen ohne diese Zweiteilung können dagegen beispielsweise so lauten:

> »Jeder vierte Grundschüler mit Migrationshintergrund in Deutschland verfüge nicht über ›die Lesekompetenz, die er benötigt, um dem Unterricht an einer weiterführenden Schule problemlos folgen zu können‹, schreiben die SVR-Experten. Auch das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen kommt zu dem Ergebnis, dass Schüler aus zugewanderten Familien in Deutsch und Mathematik ›im Durchschnitt signifikant geringere Kompetenzen‹ erreichten.« (Arp, SPIEGEL 02.04.2018)

Der Blick ist auf die migrantisierten Grundschüler[*innen] gerichtet, deren Lesekompetenz bemängelt wird (Jeder vierte). Es wird kein allgemeines, differenziertes Bild gezeichnet. Am Rande des Artikels wird allerdings von Benachteiligung gesprochen, auch wenn die Darstellung nicht vordergründig auf das Aufzeigen kausaler systemischer Zusammenhänge ausgerichtet ist: »Aus benachteiligten Grundschülern können frustrierte Jugendliche werden – und aus frustrierten Jugendlichen gescheiterte Erwachsene.« (SPIEGEL 02.04.2018, Integration an Grundschulen)

Bei FOCUS ONLINE finden sich in Prozentzahlen teilweise Differenzierungen, aber es überwiegen pauschalisierende Aussagen. In diesem Beispiel erfolgt ein Vergleich zwischen migrantisierten und nicht-migrantisierten/deutsch gelesenen Schüler*innen:

> »Unabhängig von der Flüchtlingskrise stellt der Aktionsrat Bildung unter Verweis auf die zahlreichen statistischen Untersuchungen zu diesem Thema fest, dass Kinder aus Einwandererfamilien generell schlechter in der Schule sind als deutsche Kinder. Schüler nichtdeutscher Herkunft hätten ›in allen Teilbereichen erhebliche Rückstände gegenüber Jugendlichen ohne Migrationshintergrund‹, heißt es in dem Gutachten. Internationale Schulvergleichsstudien wie Pisa oder TIMSS zeigten zudem, dass Migrantenkinder oft Schwierigkeiten beim Lesen, Schreiben und Rechnen haben.« (Ohne Autor*in, FOCUS 03.05.2016)

Hier werden keine strukturellen Gründe benannt und es droht Essentialisierung. Es werden zwar im Anschluss Förder- und Erleichterungsmaßnahmen gefordert, aber nicht als Nachteilsausgleich, sondern mit den Worten: »Nur so könnten ausländische Kinder dem Unterricht besser folgen.« (Ohne Autor*in, FOCUS 03.05.2016) Im Unterschied zum Bedingungen/Gründe-Diskursstrang werden Defizite hier in den Kindern/Schüler*innen verortet, anstatt in Bedingungen/Erfahrungen. Damit wird, wie oben bereits angeschnitten, die Figur des »Mängelwesens« (Mecheril 1999, S. 47) (re-)produziert.

Ähnliche Bilder, die Migrantisierungen mit Darstellungen als ungebildet verknüpfen, zeigen sich in den folgenden Aussagen:

> »Ausländische Schüler erreichten nur selten das Abitur, viele verließen die Schule ohne Abschluss.« (Ohne Autor*in, FOCUS 18.08.2016)

> »**Doppelt so viele Frauen wie Männer haben keine Schulbildung**« (Gaida, FOCUS 12.03.2018)

> Überschrift: »Schüler mit Migrationshintergrund hinken hinterher« (Ohne Autor*in, FOCUS 19.03.2018)

Die mittlere bringt noch eine genderspezifische Zuspitzung ein, indem im Kontext von *Integration* binärgeschlechtlich zwischen der Schulbildung von männlich und weiblich verorteten Personen unterschieden wird. Hierbei ergibt sich eine defizitäre Darstellung der *Frauen*, indem diese im Verhältnis zu *Männern* gesetzt werden: »**Doppelt so viele Frauen wie Männer haben keine Schulbildung**« (Gaida, FOCUS 12.03.2018)

4.4 Qualifikation

Neben der Bewertung von Bildung nach Schulbildung – also Schulbesuch, Schulabschlüssen und Hochschulabschlüssen – orientiert sich die Bezeichnung von Menschen(gruppen) als ungebildet an Bildung als Qualifikation für berufliche Tätigkeiten. Hierbei kann es sein, dass entweder direkt über berufliche Fähigkeiten, bestimmte Berufsgruppen, Berufsausbildungen und ähnliches gesprochen wird oder aber die oben bereits benannten Kriterien des (An)alphabetismus, der Sprache und der Schulbildung hinsichtlich ihres Wertes als Qualifikation für berufliche Tätigkeiten bewertet werden. So auch in diesem Beispiel aus einem SPIEGEL ONLINE-Artikel:

> »Nach Einschätzung des BA-Chefs kann die Gesellschaft diese Entwicklung bei den südosteuropäischen EU-Zuwanderern im Moment noch verkraften. ›Aber es ist schon ernst zu nehmen, dass die Zahlen steigen‹, sagte er. ›Wir haben hier Menschen, von denen manche wegen ihrer geringen Bildung und fehlender Sprachkenntnisse noch nicht dazu geeignet sind, dass man sie in Arbeit bringt‹, erklärte Weise.« (Ohne Autor*in, SPIEGEL 22.08.2015)

Es wird keine genaue Zahlenangabe gemacht, sondern stattdessen der unspezifische Begriff »manche« verwendet. Damit wird nicht deutlich, auf wie viele Menschen diese Aussage zutrifft, lediglich, dass es sie gibt. Aber diejenigen, die nicht zu diesen »manche[n]« gehören, also diejenigen, die *gebildet* sind und deutsche Sprachkenntnisse haben, werden nicht erwähnt, da die Aussage auf Problematisierung ausgerichtet ist. Die Frage, welche diese Aussage zu beantworten scheint, ist eine nach wirtschaftlicher Verwertbarkeit.
Eine ähnliche Dynamik bringt diese Aussage mit sich:

> »Die Wirtschaftsforschungsinstitute erwarten bis Ende 2016 insgesamt 1,5 Millionen Asylsuchende in Deutschland. Drei Viertel der anerkannten Asylbewerber seien im erwerbsfähigen Alter. Durch fehlende Deutschkenntnisse, mangelnde Berufserfahrung und die langwierigen Asylverfahren stünden dem Arbeitsmarkt aber 2015 nur 89.000 Flüchtlinge zusätzlich zur Verfügung, im nächsten Jahr dann schon 295.000 Menschen.« (Ohne Autor*in, SPIEGEL 08.10.2015)

Die wirtschaftliche Nutzens- oder Verwertungslogik geht hier mit Abwertungen von Menschen als ungebildet einher. Migrantisierte Menschen werden als ungebildet verkennend anerkannt und das, was dabei als Bildung gilt, ist das, was für die Ausübung gebrauchter oder gewünschter beruflicher Tätigkeiten als relevant angesehen wird. In diesem Fall handelt es sich bei den Kriterien um Deutschkenntnisse und Berufserfahrungen.

Dies geschieht auch in binärgeschlechtlicher, heteronormativer Logik speziell auf Frauen bezogen, wobei hier explizit die Anwesenheitsberechtigung in Form des Familiennachzuges hinterfragt wird:

> »Vor allem Hilfsorganisationen unterstützen die Zusammenführung von Flüchtlingsfamilien. Die gesellschaftliche Eingliederung der Zuwanderer würde dadurch gefördert, betonen Sozialexperten. Doch Ökonomen warnen: Gerade Flüchtlingsfrauen finden aufgrund geringer Vorbildung oft schwer Zugang zum Arbeitsmarkt. Das kann bei ihnen selbst, aber auch bei ihren Angehörigen einen Rückzug ins Familiäre fördern – und damit letztlich die Integration der ganzen Familie erschweren.« (FOCUS 12.03.2018, Familiennachzug soll Integration fördern doch)

Der humanitären Argumentation wird eine Nutzen-orientierte entgegengestellt (siehe verschiedene Argumentations-Topoi bei Wodak 2006, S. 74). Die Annahme ist die von männlichen Anwesenden und weiblichen potenziell nachziehenden. Das Maß ist der Nutzen für Integration, inklusive dem Zugang zum Arbeitsmarkt. Aus dem Urteil der »geringe[n] Vorbildung« folgt der Schluss eines »Rückzug[s] ins Familiäre« und daraus wird wiederum ein Integrationshindernis. Der Containerbegriff Integration wird hier nicht als Möglichkeitsraum der Ankommenden, sondern im Sinne der (wirtschaftlichen) Bedürfnisse *Deutschlands* verwendet. Was den Bedürfnissen der thematisierten Personen entsprechen würde, ist nicht Teil der Aussage. Noch im gleichen Artikel wird die gegenderte Darstellung als ungebildet weiter zugespitzt in einem dichotomen Vergleich von *Männern* und *Frauen*:

> »Laut ›Bundesamt für Migration und Flüchtlinge‹ (Bamf) stellten im vergangenen Jahr 65.564 weibliche Zuwanderer einen Asylantrag in Deutschland. Von ihnen sind 53 Prozent 16 Jahre und älter – und somit nach deutschem Recht erwerbsfähig. Das Problem: Geflüchtete Frauen sind im Vergleich zu den männlichen Schutzsuchenden deutlich schlechter gebildet, ihre beruflichen Qualifikationen sind dadurch geringer.« (FOCUS 12.03.2018, Familiennachzug soll Integration fördern doch)

Ansonsten werden häufig nicht-gegenderte Aussagen getroffen (oft mit den Begriffen *Flüchtling* oder *Geflüchtete*) oder solche im generischen Maskulinum, bei denen häufig aber nicht immer ersichtlich ist, ob alle Geschlechter gleichermaßen

gemeint sind. So zum Beispiel die Bezeichnungen: »Asylantragssteller« (Ohne Autor*in, FOCUS 03.08.2016a), »Ausländische Schüler« (Ohne Autor*in, FOCUS 18.08.2016), »Migranten« (Reimann et al., SPIEGEL 09.12.2016), Grundschüler mit Migrationshintergrund (SPIEGEL 02.04.2018, Integration an Grundschulen).

Im Allgemeinen zeigt sich ein defizitorientierter Blick, es wird von Mängeln gesprochen und migrantisierte Personen werden als ungebildet beschrieben. Dies wird mit der Verwendung des Wortes »Defizite« in diesem Beispiel noch einmal besonders deutlich:

> »In Gesprächen mit verschiedenen Akteuren stellten die Koordinatoren fest, dass junge Geflüchtete häufig Defizite in den oben genannten Bereichen [Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik] haben, die den Ausbildungserfolg verhindern.« (Ohne Autor*in, FOCUS 18.09.2018)

Mithilfe von Negativbewertungen werden auch bestehende Ungleichheiten/Ungerechtigkeiten gerechtfertigt:

> »Als Grund für den Lohnunterschied führen die Experten neben mangelnden Sprachkenntnissen auch die oft unzureichende Qualifikation an. Häufig fehle auch ein Berufsabschluss, oder im Ausland gewonnene Berufserfahrungen und Abschlüsse ließen sich nur eingeschränkt auf Deutschland übertragen.« (Ohne Autor*in, SPIEGEL 21.12.2015)

Lohnunterschiede werden hier nicht als Benachteiligung benannt, sondern mit dem Bild der Ungebildeten für legitim erklärt. Dahinter deutet sich die meritokratische Logik der Kopplung von Leistung an Entlohnung und Position an, da anzunehmen ist, dass Bildung und Leistung in einem Zusammenhang gesehen werden.

Innerhalb der Beschreibungen als ungebildet gibt es starke Überschneidungen mit Darstellungen als passiv und profitierend, wobei die Passivität deutlicher zum Tragen kommt als der Aspekt des Profitierens. So auch in diesem Beispiel, in dem es darum geht, wie lange es dauert, den Zustand der bisher ungebildet gelesenen Gruppen zu ändern:

> »Überraschend ist das nicht: Es braucht einfach Zeit, Flüchtlingen Deutsch beizubringen, sie auszubilden und in den Arbeitsmarkt zu integrieren. Gut 70 Prozent der Flüchtlinge haben keine abgeschlossene Berufsausbildung, wie das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) schätzt.« (Ohne Autor*in, SPIEGEL 28.04.2016)

Geflüchteten wird etwas beigebracht, sie werden ausgebildet und integriert – bei diesen Formulierungen werden die betroffenen Personen in passive Objektpositionen gedrängt, mit denen etwas passiert, sodass keine eigenen Leistungen sichtbar

und damit auch nicht anerkannt werden können. Der negativ bewertete Ist-Zustand wird als ihnen eigen angesehen: »Gut 70 Prozent der Flüchtlinge haben keine abgeschlossene Berufsausbildung«. Aber die Möglichkeit, diesen negativ beschriebenen Zustand zu ändern, wird den Betroffenen sprachlich genommen, indem die Zustandsänderung laut Darstellung an ihnen von unsichtbar Normalisierten vorgenommen wird.

Es gibt aber ebenso wie bei der Schulbildung auch bezüglich der Qualifikationen zweigeteilte Konstruktionen, in denen ein als ungebildet gesehener Anteil einem gebildeten gegenübergestellt wird:

> »Die Qualifikation der Geflüchteten klafft weit auseinander. Auf der einen Seite stehen 32 Prozent, die eine weiterführende Schule abgeschlossen haben, auf der anderen Seite 26 Prozent, die keinen Abschluss haben. 13 Prozent haben ein Hochschuldiplom, weitere 12 Prozent eine berufliche Ausbildung. Obwohl die Mehrheit Arbeitserfahrung hat, fehlt bei fast 70 Prozent jeder formelle Berufsabschluss.« (Ohne Autor*in, SPIEGEL 17.12.2016)

Hier finden differenziertere Darstellungen als bei den zuvor untersuchten Beispielen statt. Hervorgehoben wird jedoch, dass bei »fast 70 Prozent jeder formelle Berufsabschluss« fehle. Was dabei als formell anerkannt wird, ist nicht weiter definiert. Dennoch findet zuvor Erwähnung, dass Arbeitserfahrungen vorhanden sind. Die Bewertung als gebildet und ungebildet erfolgt aber anhand von (Schein-)meritokratischen, positivistischen Vorstellungen von Bildung als etwas mess- und zertifizierbarem. Hierbei handelt es sich um eine soziale Konstruktion, die aber in ihrer Konstruktion wirkt, zu gelebten Erfahrungen führt, eine diskursive Realität hervorbringt.

4.5 *Integrationshindernis* Bildungsniveau

Darstellungen als ungebildet gehen mit der Bewertung fehlender Bildung als *Integrationshindernis* einher. Mit alarmierenden Ausdrücken wie Gefahr wird in diesem Zusammenhang vor dem Misslingen der *Integration* gewarnt. So lautet eine FOCUS ONLINE-Überschrift: »Lenzen: Bildungslevel der Flüchtlinge gefährdet Integration«. (Ohne Autor*in, FOCUS 13.03.2016)
Im Artikel selbst wird diese Aussage weiter ausgeführt:

> »Der Vorsitzende des Aktionsrats Bildung, Hamburgs Uni-Präsident Prof. Dieter Lenzen, sieht wegen des Bildungsniveaus vieler Flüchtlinge erhebliche Integrationsprobleme auf Deutschland zukommen. Der Anteil von Hochschulabgängern etwa in Syrien sei innerhalb eines Altersjahrgangs mit 15 Prozent zwar annähernd

> gleich hoch wie in Deutschland mit 19 Prozent, sagte Lenzen. ›Das Problem sind die 65 Prozent eines Altersjahrgangs, die nach den Pisa-Tests nur auf Stufe eins des Leseverstehens operieren können.‹ Sie seien im Grunde Analphabeten, könnten keinen Busfahrplan lesen, sagte Lenzen. Er verwies dabei auf eine Studie des Volkswirtschafts-Professors Ludger Wößmann.« (ebd.)

Der offene Begriff Integration wird hier verwendet, ohne dass ihm eine spezifische Bedeutung gegeben wird. In seiner Unbestimmtheit wird der Integrationsbegriff zur Problematisierung genutzt und das Problem stellt in dieser Aussagenformation das Bildungsniveau geflüchteter Personen dar, während *Deutschland* als leidtragend gekennzeichnet wird: »wegen des Bildungsniveaus vieler Flüchtlinge erhebliche Integrationsprobleme auf Deutschland zukommen«. Es wird eine dominanzgesellschaftliche Perspektive vertreten, in der die Belastung der imaginierten Gemeinschaft (Anderson 2006) Deutschland betrachtet wird, nicht aber die Empfindungen und Bedürfnisse der geflüchteten Personen. Diese werden lediglich von außen evaluiert, hinsichtlich ihres Nutzens für *Deutschland*, wobei ein negatives Urteil über diesen gefällt wird.

Eine ebensolche negative Beurteilung des Bildungsstandes wird mit einer zweigeteilten Verantwortung von »Integrationsbereitschaft« auf Seiten »der Flüchtlinge« und »Aufnahmebereitschaft« auf Seiten der »Mehrheitsgesellschaft« in folgendem Beispiel zusammengebracht:

> »Praktische Probleme erfordern praktische Antworten. Niemand kann heute sagen, wo genau die Grenze der Integrationsfähigkeit von Flüchtlingen liegen, die mit einem sehr durchwachsenen Bildungsniveau und einem sehr verschiedenen kulturellen, religiösen und politischen Handgepäck nach Deutschland kommen. Das hängt nicht nur von der Integrationsbereitschaft der Flüchtlinge, sondern ebenso von der Aufnahmebereitschaft der Mehrheitsgesellschaft ab.« (Fücks, SPIEGEL 28.10.2015)

Hier werden keine Prozentzahlen verwendet, sondern das Wort »durchwachsen«, um den Bildungsstand zu kennzeichnen. Auch hier wird der Bildungsstand in einen Zusammenhang mit Integration gestellt. In der Formulierung der Abhängigkeit des *Integrationserfolgs* von Bereitschaft werden (zugeschriebene) Verantwortlichkeiten benannt. Auf Seiten geflüchteter Personen ist es die »Integrationsbereitschaft«, wobei fraglich ist, was genau damit gemeint ist. In der Verantwortung der Dominanzgesellschaft, bzw. hier »Mehrheitsgesellschaft« wird dagegen »Aufnahmebereitschaft« gesehen. Auch dieser Begriff ist nicht eindeutig und wird nicht weiter definiert. Aufnahme kann Duldung der Anwesenheit, Akzeptanz der Anwesenheit, vielleicht bei sehr weiter Auslegung auch anerkennende Annahme der Personen so wie sie sind, bedeuten. Für letztere Interpretation gibt es aber im Diskurs wenige

Anhaltspunkte. Zudem spricht das hier vorliegende Zusammenspiel von Integration und Aufnahme eher dafür, dass von einer Seite in dieser dichotomen Gegenüberstellung das Aufgeben von Eigenem und Anpassung und Eingliederung in dominante Ordnungen gefordert wird, während von der anderen, in der Mehrheit gesehenen Seite lediglich das Einverständnis zum Aufenthalt und die Akzeptanz der Anwesenheit unter der Bedingung der *Integration* verlangt wird.

4.6 Zwischenfazit

Migrantisierte Personen und Menschen mit Fluchterfahrung erscheinen im Diskurs in verschiedenen Aussageformationen als ungebildet. Als Maßstab gilt dabei vorwiegend westliche Bildung. Diese wird vor allem in Form von Schulbildung und als Berufsqualifikation bewertet. Die Aussagen sind von der Annahme der Messbarkeit von Bildung und der Einsehbarkeit anhand von Abschlüssen bestimmt. Insbesondere Sprache und Alphabetismus spielen eine besondere Rolle in der Bewertung von Bildungsständen. Hierbei herrscht ein eurozentrischer Blick, welcher überwiegend das lateinische Alphabet als Norm und einzig anerkannte Bildung setzt. Bei Sprachen finden Hierarchisierungen statt und während Deutsch auf einem Podest der Bildungsanerkennung steht, in dem Deutsch als Voraussetzung für weitere Bildung und für Integration verhandelt wird, fallen andere Sprachen häufig in einen Bereich des Nicht-Sichtbaren und -Bewertbaren oder erfahren zumindest nicht die Anerkennung als Bildung. Als Ziele von Bildung werden in den untersuchten Aussagen immer wieder wirtschaftliche Aspekte und Integration angesprochen, wobei teilweise die wirtschaftlichen Anteile als zentraler Teil der Integration zum Tragen kommen oder Integration wirtschaftlichen Bedarfen untergeordnet zu sein scheint.

5 Die Narration der Passiven und Profitierenden und Gefüge der Dankbarkeit

> »From the point of view of postcolonial theory, constructions such as the ›imaginary migrant women‹ in all its differing versions are not only relevant because they constitute reified collective images, but because scientific discourse contributes to the production of knowledge that informs such constructions of cultural difference which are, in turn, used to legitimise social conditions and inequalities. Even special educational programmes for particular target groups are justified on this knowledge base. Thus scientific knowledge production serves to reproduce the marginalisation and exclusion of the ›cultural Other‹ in eduation.« (Baquero Torres 2011, S. 69)

»Wir integrieren sie, wir bilden sie« – dies ist kein direktes Zitat aus einem der untersuchten Artikel, sondern ein beispielhaft konstruierter Satz, der die im Folgenden analysierte Narration der Passiven und Profitierenden veranschaulichen kann. Ein im Sinne imaginierter nationaler Einheit gedachtes »wir« wird aktiv einem davon abgespaltenen passiven und empfangenden »sie« gegenübergestellt. Es gibt zwar durchaus Repräsentationen von Menschen, die mit Migration und Flucht in Verbindung gebracht werden als aktiv, beispielsweise aktiv lernend, teilweise auch als Lehrende, als Bildungsakteur*innen. Jedoch dominiert eine passive Darstellung, da häufig Bildungsprogramme, Integration als Bildungsziel und Wege in den Arbeitsmarkt von Sprechendenpositionen aus vorgestellt werden, die nicht mit Migration in Verbindung gebracht werden. Diese Narration steht nicht für sich allein, sondern ist mit anderen verbunden und von ihnen abhängig. Sie wird entkräftet und gestärkt durch konkurrierende Narrationen, wobei auch Ambivalenzen vorhanden sind. Diese Zusammenhänge werden in den folgenden Kapiteln näher

erläutert, während es in diesem allein um den von mir als »Narration der Passiven und Profitierenden« bezeichneten Erzählstrang in den FOCUS ONLINE Artikeln und die daraus resultierenden Dankbarkeitsmuster sowie Dankbarkeitsaussagen in SPIEGEL ONLINE Artikeln gehen soll. Es ist eine Narration, in der sich Darstellungen von migrantisierten und geflüchteten Personen in Bildungskontexten als passiv mit Beschreibungen als profitierend überschneiden. Daraus folgt ein Bild der Gegenüberstellung von aktiven, gebenden Einheiten und passiv nehmenden, was implizit in einer Dankbarkeitsforderung mündet. In einigen wenigen Diskurselementen wird das Thema Dankbarkeit auch explizit angesprochen, meist ist es allerdings eher etwas, das implizit mit der Konstruktion als passiv und profitierend einher geht. Somit wird sich die Analyse zunächst der Narration als passiv und profitierend an sich widmen und anschließend auf Aussagen zu Dankbarkeit eingehen.

In der Narration der Passiven und Profitierenden kommen migrantisierte und geflüchtete Personen als Objekte vor, die integriert oder gebildet werden sollen. Es wird etwas mit *ihnen* getan. »*Ihnen*« ist hier kursiv geschrieben, um hervorzuheben, dass es sich bei dieser Gruppe um eine diskursive Figur handelt und ein zusammenfassen als »*sie*« und »*Ihnen*« zwar der Homogenisierung im Diskurs entspricht, allerdings nicht der gesellschaftlich gelebten Hybridität und Komplexität von Zugehörigkeiten, Zuschreibungen und Flucht, Migrations- und Rassismuserfahrungen. *Sie* werden gebildet, anstatt dass aktiv Formulierungen wie »sie bilden sich« verwendet werden. Zudem werden migrantisierte und geflüchtete Personen vor allem als profitierend, als Nehmende und nicht als Gebende sichtbar: *Sie* erhielten Bildung als Chance, *sie* bekämen das wertvolle Gut Bildung von Personen, die nicht mit Migration in Verbindung gebracht werden. Dies ist hier insbesondere relevant, da diese Darstellung Anerkennungsprozesse beeinflusst. Für etwas, für das man nicht als aktiv in Erscheinung treten kann und wovon man auch noch als profitierend gesehen wird, kann man keine Wertschätzung erhalten, sofern Anerkennung leistungsgebunden ist. Da leistungsgebundene Anerkennung, wie auch im Kapitel zu finanzieller Nützlichkeit sichtbar wird, einen zentralen Stellenwert in (konstruierten) Legitimationen von Anwesenheit und Wert insbesondere im Kontext von Migrantisierungen und Rassifizierungen, in kapitalistischen, neoliberalen Wirtschaftssystemen einnimmt, kann diese Positionierung möglicherweise fatale Auswirkungen haben.

Die Narration der Passiven und Profitierenden funktioniert übergreifend in Bezug auf verschiedene Fremdheitskonstruktionen unabhängig davon, ob es um migrantisierte Personen ohne Fluchtbezug oder um Menschen, die mit Flucht in Verbindung gebracht werden, geht.

Innerhalb dieser Narration sind die Sprechendenpositionen häufig in der Politik angesiedelt oder innerhalb der Ausführung politischer Entscheidungen, in der Verwaltung. Vor allem die Position der Bildungskoordinator:in für Neuzugewan-

derte wird im Folgenden betrachtet, um den Aufbau dieses Narratives deutlich zu machen.

Darstellungen als passiv erscheinen vor allem im Kontext von Aussagen zu Bildungsprogrammen, zum Erlernen von Sprache, aber auch häufig im Zuge der Präsentation von etwas als Hilfe und innerhalb der Formulierung von Integration und Zugang zum Arbeitsmarkt als Bildungsziele. Es ist eine Kombination aus Darstellen und Vertreten aus übergeordneter (im Sinne von hörbarer) Position, welche Narrationen schafft, die es erschweren, außerhalb von ihnen zu sprechen, insbesondere für diejenigen, die im Diskurs ohnehin schon weniger Gehör erhalten (Spivak 1988). Obwohl die Positionen migrantisierter und rassifizierter Personen in Deutschland nicht mit der Position der Subalternen aus Spivaks Essay »Can the Subaltern Speak« gleichgesetzt werden können, wirken dennoch die von ihr beschriebenen Mechanismen, welche das Sprechen und Gehört bzw. auch entsprechend gelesen/decodiert werden zu können, zumindest bis zu einem gewissen Grad ähnlich, wenn auch nicht annähernd so allumfassend. Spivak betrachtet in »Can the Subaltern Speak« den Zusammenfall verschiedener Unterdrückungskategorien wie Nationalität, Kaste, Klasse und Geschlecht, aber auch Sprache, bleibt dabei aber, wie ihr wichtig ist, spezifisch, lokal, auf einen Kontext bezogen und vermeidet voreilige Universalisierungen. Spivak differenziert mitunter anhand der geographischen und machtstrukturellen Verortung innerhalb globaler Arbeitsteilungssysteme (ebd., S. 78). Somit lässt sich ihre Theorie nicht eins zu eins auf »westliche« Kontexte übertragen. In »Scattered speculations on the subaltern and the popular« schreibt Spivak:

> »If the thinking of subalternity is taken in the general sense, its lack of access to mobility may be a version of singularity. Subalternity cannot be generalised according to hegemonic logic. That is what makes it subaltern. Yet it is a category and therefore repeatable.« (Spivak 2005)

Menschen, die in Deutschland migrantisiert werden, können durchaus unterschiedliche soziale Positionen auf anderen Zuordnungslinien belegen und sind nicht generell und allumfassend von (sozialer) Mobilität ausgeschlossen, sodass ein Gleichsetzen nicht einmal annähernd gerechtfertigt werden kann. Aber soziale Mobilität ist in vielerlei Hinsicht erschwert und mit Migrantisierungen geht auch die Marginalisierung von Sprechendenpositionen und -narrationen einher. Somit lässt sich zwar der Begriff der Subalternität nicht anwenden, aber die Gedanken zu Repräsentation im doppelten Sinne und die dadurch entstehende Einengung in einer Narration der Passivität können die folgenden Ausführungen hilfreich unterstützen.

Mit profitierend ist hier gemeint, dass Bildungsprogramme »für« eine bestimmte Gruppe seien, dass der Weg, der ihnen aufgezeigt, aufgedrängt oder der für sie verpflichtend ist, als in ihrem Sinne dargestellt wird. Darstellungen als

profitierend und passiv treten meist gemeinsam in Erscheinung und begründen oder bedingen einander gegenseitig.

Es handelt sich um Berichte, Artikel, Absätze, die beschreiben, was *für* eine bestimmte Personengruppe getan wird. Dabei tritt die Gruppe nur als Objekt, für das etwas getan wird, in Erscheinung, nicht aber als aktiv. Ebenso gibt es aber auch Formulierungen, wo nur beschrieben wird, was konkret getan wird, nicht aber genau, für wen. Das bereits zu wissen, wird vorausgesetzt, wodurch die Personengruppe nicht einmal als Objekt sichtbar wird.

Da es darum geht, was *für sie* getan wird, scheint es in *ihrem* Sinne zu sein. Es ist eine Leistung *für diejenigen* und somit geht die Passivität mit der Markierung als Profiteur:innen einher. Beispielsweise in dem 2017 erschienenen Artikel »Integration durch Bildung« (FOCUS, 12.05.2017) findet eine solche Verkettung der Darstellungen als passiv und profitierend statt:

> »Die ersten Herausforderungen der Flüchtlingswelle haben wir erfolgreich bewältigt. Alle Menschen sind untergebracht und nun geht es darum, den Migrantinnen und Migranten auch eine Perspektive zu geben und sie zu integrieren.« (FOCUS, 12.05.2017)

Hierbei handelt es sich um die Aussage eines Landrats, der in dem Artikel zitiert wird. Der Landrat schafft ein wir, eine Gruppe, in die er sich selbst einbezieht und von der er Menschen mit Fluchterfahrungen abgrenzt, zunächst als »Flüchtlingswelle«, dann als »Alle Menschen« und schließlich als »Migrantinnen und Migranten«. »Alle Menschen« ermöglicht noch den Blick auf das Menschsein als universalistische bzw. ND-Anerkennung, anstatt der häufigen kompletten Reduzierung auf den Fluchtstatus. Innerhalb dieser Bezeichnungsfolge geht diese weite Bezeichnung jedoch in wirkmächtigen Bildern unter. Die Thematisierten treten nicht als aktiv in Erscheinung, werden aber markiert als nicht dem »wir« zugehörig. Der Begriff der »Flüchtlingswelle« wurde bereits diskursanalytisch untersucht (Spieß 2017). Er symbolisiert eine Masse, ein Hereinbrechen über etwas als Welle, die Abwesenheit von Individuen, aber hier ist dieser Begriff darüber hinaus der einzige Hinweis auf Aktivität von Seiten der mit Flucht in Verbindung gebrachten Gruppe. Eine Welle bricht über etwas herein, eine Welle bedeutet Bewegung, Aktivität. Abseits von dieser Symbolik drängt dieses Textbeispiel Geflüchtete jedoch in eine passive Objektposition. Sie wurden »erfolgreich bewältigt«, »untergebracht« und nun soll ihnen »eine Perspektive« gegeben werden und sie sollen integriert werden. Es ist eine Folge von Passivformulierungen, die in diesem Ausmaß durchaus ein Extrem und keine Regel darstellt. Aber die Subjektposition der passiv-profitierenden als solche dominiert deutlich sichtbar im Diskurs.

Im ersten Satz dieses Zitats scheint die Aktivität noch im Sinne der als »wir« bezeichneten Gemeinschaft zu sein. Der Ausdruck »Flüchtlingswelle« markiert Ge-

flüchtete als Problem und »erfolgreich bewältigt« suggeriert, dass das, was als Problem angesehen wurde, gelöst werden konnte. Es wird die Leistung der Lösung dieses Problems anerkannt – eine Leistung, die dem »wir« zugeschrieben wird. Hier vollzieht sich eine Wertschätzung eigener Leistung als Kollektiv. Die mit Migration und primär mit Flucht in Verbindung gebrachten Menschen können wiederum keine Wertschätzung erhalten, da sie lediglich als passiv Nehmende, aber innerhalb dieses Narratives nicht als gebend/aktiv/sich engagierend sichtbar werden. Diese Dichotomie aus Eigenlob und Fremdzuschreibungen als hierarchisches Othering ist nichts für den Bildungsbereich Spezifisches, sondern kann in der Literatur bereits in Bezug auf verschiedene Kontexte gefunden werden (Duszak 2002, S. 8).

Insbesondere der Ausdruck »eine Perspektive […] geben« markiert migrantisierte Personen als Profitierende, die in eine Subjektposition, in der von ihnen Anerkennung in Form von Dankbarkeit erwartet wird, gedrängt werden. Der Sprechende ist hier als Landrat ein Kommunalpolitiker, gewählt und somit legitimiert von Wahlberechtigten Bürger:innen, weshalb anzunehmen ist, dass er diese inbegriffen im »wir« mit anspricht. Sie werden adressiert, während »Migrantinnen und Migranten« das Thema sind, aber selbst vom Adressat:innenkreis ausgeschlossen werden. Dies spiegelt nicht den Gedanken einer Migrationsgesellschaft wider, sondern produziert eine Dichotomie eines aktiven »Wir« und passiven Profitierenden.
Eine ähnliche Dichotomie herrscht in diesem Beispiel vor:

> »Kreis Bergstraße (kb). ›Bildung gemeinsam gestalten: Kommunikativ, integrativ, kooperativ!‹ lautet das Motto eines Workshops […]. […] ›Zugewanderten Menschen muss Bildungsteilhabe ermöglicht werden. Dabei ist die Beherrschung der Sprache der Schlüssel zur Integration‹, betonte der Landrat.« (Ohne Autor*in, FOCUS 08.12.2017)

Der Artikel, aus dem dieser Ausschnitt stammt, erschien ebenfalls 2017 und auch hier ist es ein Landrat, der zu Wort kommt. Jedoch kann in diesem Fall zunächst ein anderer Eindruck entstehen, indem es heißt: »Bildung gemeinsam gestalten«. »[G]emeinsam« könnte für einen gesamtgesellschaftlichen Ansatz stehen, der inkludiert, sich also Exklusion entgegenstellt (entweder im Sinne von EN oder ND). Das Gegenteil ist der Fall, da aus dem Artikel hervorgeht, dass es zwar um »›Bildung und Integration‹« (Ohne Autor*in, FOCUS 08.12.2017) und die Bildung von »Zugewanderten Menschen« (ebd.) geht, aber diese nicht in das »gemeinsam« einbezogen werden. Gemeint zu sein, scheinen stattdessen nicht mit Migration und Flucht in Verbindung gebrachte Bildungsakteur:innen. Somit bezieht sich das »Kommunikativ, integrativ, kooperativ« auf die einzelnen Akteur:innen und Träger:innen, die miteinander arbeiten sollen, um zugewanderte Menschen zu integrieren. Dass die migrantisierten und hier objektifizierten Menschen aber auch selbst aktiv werden könnten, geht nicht aus dem Artikel hervor.

Ihnen soll »Bildungsteilhabe ermöglicht werden«, wobei »ermöglichen« ausdrückt, dass es sich dabei um den Gewinn einer Möglichkeit handelt und somit um etwas Positives. In diesem Zusammenhang ist es wichtig, deutlich zu machen, dass diese Analyse die Darstellung von »Bildungsteilhabe ermöglichen« nicht zu etwas Negativem umdeuten möchte. Es geht vielmehr darum, herauszustellen, wie Darstellungen arbeiten und miteinander verknüpft sind und vor allem darum, welche Perspektiven ausgelassen werden.

Um die Entstehungsweise der Narration der Passiven und Profitierenden zu verstehen, ist ein weiteres Beispiel hilfreich, in dem Selbstdarstellung und Selbstanerkennung aus dominierender/unsichtbar normalisierter Position im Vordergrund stehen:

> »Das Kursangebot für Flüchtlinge ist immens. Rund 3.800 neu zugewanderte Flüchtlinge, Asylsuchende und anerkannte Flüchtlinge leben in der Wetterau. Für viele von ihnen gibt es bereits angepasste Kurse. Von Integrationskursen über Sprachkurse, Sprachkurse mit beruflicher Qualifikation und schulischen Angeboten reicht das Angebot, das sich aber ständig verändert.« (FOCUS, 12.06.2017)

Besonders das Wort »immens« zeichnet hier die Bewertung der Bildungsangebote für Geflüchtete aus. Diese Bezeichnung wird von der Aufzählung von verschiedenen Angeboten, der Beschreibung als »angepasst« an die Bedarfe der Adressat:innengruppe und die Flexibilität oder die Möglichkeit weiteren Wachstums durch den Ausdruck »ständig verändert« unterstützt. Geflüchtete Menschen sind als passive Profiteur:innen präsent, da die Kurse *für* sie sind und sie keinen Mangel erfahren brauchten, sondern das Angebot als reichhaltig, wörtlich »immens«, präsentiert wird. Dies impliziert allerdings auch eine Erwartungshaltung an die »erfolgreiche« Nutzung dieses Angebots, da »sich nicht ›erfolgreich‹ zu bilden/zu integrieren« innerhalb dieser Darstellung bedeutet, es *trotz eines immensen Angebots an Unterstützung nicht zu schaffen*. Es entsteht ein Bild des eigenen Versagens trotz scheinbar idealer Rahmenbedingungen, da die Bedingungen nicht kritisch hinterfragt werden und somit die eigene Leistung die einzige Variable zu sein scheint. Im Zuge der Verinnerlichung diskursiv dominierender Normen kann ein so entstehendes Bild des eigenen Versagens in Kombination mit dem Erleben von gleichzeitigen Fremdzuschreibungen als unfähig, faul oder undankbar potenziell zur Demotivation gegenüber Bildungsprozessen führen.

Letztendlich findet sich hier eine Form des *Othering*, der Konstruktion eines *Anderen*, eines Gegenübers zur Selbstdarstellung. Die Narration der Passiven und Profitierenden wirkt nicht nur in Richtung der als passiv und profitierend Dargestellten, sondern ihre Wirkung besteht ebenso in der Konzeption eines aktiven, gebenden Selbst. In diesem Fall wird keine direkte Attribution der als *anders* dargestellten Gruppe vorgenommen. Stattdessen fungiert die Abwesenheit einer Aktivitäts-

darstellung im Sinne der Konstruktion als passive Objekte. *Sie* (die als *die Anderen* konstruierten, die als homogene Gruppe konstruiert werden) treten als Thema in Erscheinung, über das gesprochen wird, ein Thema mit dem umgegangen werden muss und umgegangen wird. In diesem Beispiel sind es Kursangebote, die als Reaktion auf dieses Thema geschaffen wurden. Als Subjekte, die aktiv sein könnten, werden *sie* dagegen nicht sichtbar.

Dementgegen wird das *Selbst*, das in dieser Narration adressierte, sprechende, dargestellte und vertretene Positionen im Diskurs einnimmt, aktiv, bildend und gebend gezeigt. In diesem Beispiel hat die diskursive Figur des *Selbst* ein »immens[es]« Kursangebot geschaffen, (FOCUS, 12.06.2017) und damit die Voraussetzungen für *Integration* und *Bildung* hergestellt. Somit wirkt es, in Anbetracht der Abwesenheit von Kritik an Rahmenbedingungen und der Bemühungen der Personen, die dieses Angebot nutzen sollen, als sei die Bildung migrantisierter und mit Flucht in Verbindung gebrachter Personen vor allem oder sogar ausschließlich dem *Selbst* zu verdanken. Diese Erkenntnis ist keine normative Bewertung der Frage, ob Dankbarkeit hier angebracht ist, sondern Teil der Analyse eines Gruppen konstruierenden und Ausschließungen produzierenden Narratives.

Natürlich ist das *Selbst* ebenso wie das *Sie* oder *die Anderen* eine diskursive Figur, die als scheinbar homogene Einheiten, aber auch als eine Masse von Individuen, Gruppierungen und Vertretungen im Diskurs vorkommt, häufig aber in ein *wir* und *die* zusammengefasst wird. Es ist eine Vielheit, wie Deleuze und Guattari sie als n-1 beschreiben (Deleuze und Guattari 1977, S. 10–11). Eine Multiplizität, die als Einheit erscheint, von der aber immer wieder ein Teil abzuziehen ist, das wiederum als Einheit erscheint, die jedoch selbst ebenfalls bloß aus Vielheiten besteht. Die passiven Profitierenden können als die scheinbar homogene Masse »Fremde« oder »Migranten« auftauchen, aber darin sind wieder als ebenfalls scheinbar homogene Masse auftretende diskursive Figuren wie »Flüchtlinge« enthalten. Dennoch werden im Diskurs immer wieder auch Individuen sichtbar, die allerdings meistens nicht innerhalb des Aussagensystems der Passiven und Profitierenden funktionieren, sondern als aktive Einzelfälle. Das daraus resultierende Format der positiven Einzelfälle kann als Teil einer Ambivalenz die Narration der passiven Profitierenden stützen, insofern die Einzelfälle als Ausnahmen von einer Regel dargestellt werden. Hierauf wird an anderer Stelle näher eingegangen werden.

In dem Artikel, in dem diese Textstelle vorkommt, wird das *Wir* oder *Selbst* primär durch die Gemeinde in Form des Ersten Kreisbeigeordneten und der Bildungskoordinator:innen vertreten, die sprechen und gehört werden. Aber auch verschiedene Institutionen und Ehrenamtliche werden als aktiv, engagiert und Bildung produzierend sichtbar:

> »Viele Institutionen und Einrichtungen und vor allem ehrenamtliche Helferinnen und Helfer engagieren sich für Flüchtlinge und neu Zugewanderte. Gleichzeitig

> gibt es eine Vielzahl von Angeboten, die kaum noch zu übersehen ist.« (FOCUS, 12.06.2017)

Somit gibt es politische und verwaltende/den öffentlichen Dienst als sprechende Instanzen, die zum einen im Sprechen aktiv werden und sich zum anderen als aktiv durch die Nennung ihrer Taten darstellen. Zudem werden von diesen Sprechendenpositionen aus weitere Positionen sichtbar gemacht, von denen Handlungen ausgehen, die durch Wörter wie »engagieren« als anerkennungswürdig markiert werden. Diejenigen, die als passive Profitierende objektifiziert werden, haben innerhalb dieser Narration keinen oder kaum Raum zu sprechen, beziehungsweise kaum Positionen, von denen aus sie gehört werden könnten. Dennoch ist diese Narration wie bereits erwähnt nicht isoliert, sondern besteht innerhalb eines Geflechts verschiedener Narrationen, sodass eine Aussage, die Personen die Flucht und Migration zugeordnet werden, als passiv und profitierend kennzeichnet, durchaus auch mit einer verbunden sein kann, in der eine als Individuum sichtbare migrantisierte Person sprechend als aktiv sichtbar wird.

Aber im Allgemeinen offenbaren die Textbeispiele wie zwar Anerkennungsprozesse innerhalb dieser Narration stattfinden, diese aber nicht die Anerkennung migrantisierter Personen als Subjekte, geschweige denn als gebildete Subjekte beinhaltet. Vielmehr werden nicht-migrantisierte Politiker:innen und andere nicht-migrantisierte Bildungsakteur:innen als bildend oder Bildung ermöglichend anerkannt. Teilweise sind es auch Kommunen, ganze Bundesländer, der Bund – also Deutschland als Subjekt – oder Parteien, die in diese Position der Anerkennungswerten gesetzt werden.

Eine besondere Form dieser Narration besteht bei der Berichterstattung von Preisverleihungen. Im Gegensatz zu vielen bisherigen Beispielen funktioniert die Narration in diesen Diskursfragmenten nicht direkt über Eigenlob bzw. expliziter *Selbst*darstellung, wobei indirekt auch hier von Selbstdarstellung gesprochen werden kann, da die Darstellungen Teil der Konstruktion eines nationalen Selbstbildes sind. Ein Beispiel für eine solche mediale Repräsentation einer Preisverleihung in FOCUS ONLINE stellt die folgende Textstelle dar:

> »In der Kategorie Frühkindliche Bildung zeichnete die Jury die Stiftung Evangelische Jugendhilfe St. Johannis in Bernburg aus. Die Gewinner erhalten ein Preisgeld von je 10 000 Euro. Die Auszeichnung stand in diesem Jahr unter dem Motto ›Chance Vielfalt! Bildung für gelingende Integration – Fokus Flüchtlinge‹. Geehrt wurden Einrichtungen, die sich vorbildlich für die Integration von Flüchtlingen engagieren.« (Ohne Autor*in, FOCUS 15.11.2016)

Die Arbeit, die die ausgezeichneten Institutionen machen, wird sichtbar und anerkannt, es wird sogar deutlich, dass eine finanzielle Wertschätzung vollzogen wird.

Die Leistung, die durch den Preis anerkannt wird, ist dabei »Bildung für gelingende Integration – Fokus Flüchtlinge« (Ohne Autor*in, FOCUS 15.11.2016). Somit sind auch hier Menschen, die Migration, hier speziell Flucht, zugeordnet werden, in einer passiven, indirekt als profitierend imaginierten Position. Es geht darum, dass diejenigen die etwas für sie tun, dafür belohnt werden.

5.1 Bildungskoordinator*innen für Neuzugewanderte

Eine wichtige Position innerhalb dieses Aussagenmusters ist die der Bildungskoordinator:innen für Neuzugewanderte. Bildungskoordinator:innen sind überaus sichtbar innerhalb des Diskurses. Es wird vor allem über die Schaffung und Besetzung der Stellen und deren Aufgaben, sowie die Qualifikationen der Bildungskoordinator:innen und über die von ihnen organisierten Veranstaltungen und Maßnahmen geschrieben. Es gibt häufig einen eigenen Artikel zur Vorstellung einer:eines neuen Bildungskoordinator(s):in. Allgemein nehmen sie, vor allem bei lokal ausgerichteten FOCUS ONLINE Artikeln, präsente Positionen im Text ein. So sind Bildungskoordinator:innen oft in Überschriften sichtbar, die mitunter so lauten können: »Kim Ingledue neue Bildungskoordinatorin der Stadt Landau« (Ohne Autor*in, FOCUS 07.11.2017) »Workshop: Bildungskoordination für Zugewanderte« (Ohne Autor*in, FOCUS 16.04.2018) oder »Bildungskoordinatoren vernetzen Angebote für Flüchtlinge« (Ohne Autor*in, FOCUS 29.11.2016).

Als Bildungsakteur:innen, deren Bildungsqualifikationen meist explizit benannt werden, sind sie eng mit Bildung verknüpft und durch die Nennung ihrer Arbeitsleistung in Form einer Präsentation der Veranstaltungen und Programme als aktiv sichtbar. Die Position der Bildungskoordinator:innen ist im Diskurs eine Stellung, aus der heraus Menschen, die als neuzugewandert bzw. geflüchtet markiert werden, gebildet und integriert werden. Es ist eine Position, aus der heraus, wie der Name bereits sagt, koordiniert wird. Es werden somit laut dieser Narration die Rahmenbedingungen geschaffen, durch die Menschen, die Migration und Flucht zugeordnet werden, gebildet und integriert werden können. Somit deutet sich bereits eine Dichotomie von als aktiv gekennzeichneten Bildungskoordinator:innen und passiven Migrantisierten an. Diese müsste aber nicht zwangsläufig vorhanden sein. Wenn die Bildungskoordinator:innen für die Gewährleistung ermöglichender Rahmenbedingungen wertschätzende Anerkennung erhalten und gleichzeitig migrantisierte Personen als aktiv sich und andere innerhalb dieser Rahmenbedingungen bildend ebenfalls wertschätzend anerkannt werden würden, wäre es ein ausgewogeneres Verhältnis. Unabhängig von dem hier nicht festzustellenden »wirklichen« Geschehen, das die Artikel abzubilden versuchen, gibt es jedoch keine Anerkennungsmöglichkeiten für migrantisierte Personen innerhalb dieser Narration, sofern die aktiv-passiv Dichotomie aufrechterhalten wird.

Allerdings gibt es auch Fälle, in denen die mögliche Hybridität hinter dieser scheinbaren Dichotomie deutlich wird. Hierbei handelt es sich um Verknüpfungen der Vorstellung von Bildungskoordinator:innen mit deren eigenen Migrationserfahrungen, wie in diesem Textbeispiel:

> »›Es reicht nicht, kultursensibel zu sein, wenn man das Fremde verstehen will‹, sagt Khulud Sharif-Ali, ›man muss auch die Begegnung suchen und miteinander reden.‹ Die 27-jährige Somalierin ist seit Oktober letzten Jahres Bildungskoordinatorin für Neuzugewanderte im neuen Bildungsbüro des Landkreises Fulda […].« (Ohne Autor*in, FOCUS 19.06.2017)

Die Vorstellung als Bildungskoordinatorin geht mit der Kennzeichnung als Somalierin einher. Es wird »das Fremde« angesprochen, etwas, das als Einheit, von der nicht selbstverständlich anzunehmen ist, dass sie verstanden werden kann, sondern, bei der es Aktion erfordert, um Verständnis zu schaffen, gesehen wird. Da diese Aktion die Aufgabe der Bildungskoordinator:in ist, während »das Fremde« hier nur auf »Neuzugewanderte« bezogen sein kann, findet auch in diesem Beispiel eine Trennung zwischen aktiver Bildungskoordinator:in und passiven Neuzugewanderten statt. Somit wird die Dichotomie durchbrochen und gleichzeitig reproduziert.

In diesen Darstellungen, in denen Migrationsverbindung und die Stellung als Bildungskoordinator:in miteinander einher gehen, hat eine migrantisierte Person Raum, um zu Bildung im Kontext von »Migration« und »Integration« zu sprechen und wird gehört. Allerdings nur innerhalb eines bestimmten narrativen Rahmens, innerhalb dessen sich auch dieses Zitat der Bildungskoordinatorin von Fulda befindet. Es kennzeichnet tatsächlich einen Lernbedarf auf Seiten von Personen, die nicht *dem Fremden* zugerechnet werden, allerdings nur über *das Fremde*. Aber es behält die aktiv – passiv Trennung bei und auch wenn es kein direktes Plädoyer für Integration ist, lässt es sich im Kontext der Vorstellung der Bildungskoordinator:in, deren Arbeit diskursiv mit Integration verbunden ist, als Teil des Konzepts Integration lesen. Damit lassen sich die Aussagen in das bestehende Diskursgewebe einfügen, obwohl Verschiebungen stattfinden.

Diese Überschneidung zweier Positionen ist keine Darstellung komplexer Hybridität in ihrer Vollständigkeit und auch keine Repräsentation einer Migrationsgesellschaft, aber zumindest ein Überschreiten starrer Grenzen zwischen Figuren. Gleichzeitig ließe sich aber auch hinterfragen, warum diese Bildungskoordinatorin mit Herkunftsort vorgestellt wird, während das bei *weißen** Bildungskoordinator:innen in der Regel nicht der Fall ist.

Abgesehen von wenigen Ausnahmen handelt es sich bei Bildungskoordinator:innen und migrantisierten Personen um die Konstruktionen und Gegenüberstellungen von zwei als unterschiedlich dargestellten Positionen, wobei auch hier von Multiplizitäten gesprochen werden muss, die in einem komplexen Beziehungs-

gefüge verbunden sind, aber in der Tendenz als getrennt gesehen, beziehungsweise gezeigt, werden.

In einem speziellen Fall wird bei der Vorstellung einer Bildungskoordinatorin eine Verbindung zu Migration hergestellt, allerdings ohne die Person zu migrantisieren, da das Schema der Darstellung nicht mit den Bildern migrantisierter Personen übereinstimmt, sondern vielmehr die erfahrene länderübergreifende Mobilität als *Qualifikation*, anstelle von *Migration*, auffasst:

> »Um die umfangreiche Aufgabe erfolgreich angehen zu können, hilft der gebürtigen Hanauerin ihre Berufserfahrung, die sie in den vergangenen Jahren gesammelt hat. Sie hat an einer Universität in England drei Jahre lang Deutsch gelehrt, war ein Jahr am Goethe-Institut in Vietnam. ›Ich weiß, was es heißt, in ein neues Land zu kommen, deren kulturellen Eigenheiten [sic!] man vorher nicht kennt.‹« (FOCUS 15.05.2017, Die Zugänge zum Bildungssystem)

Die Markierung als »gebürtige[…] Hanauerin« wirkt hier auch als Zugehörigkeitsaussage, während der Auslandsaufenthalt zur Qualifizierung wird, indem er im Kontext der Schilderung von »Berufserfahrung« erwähnt wird. Eine Herkunft aus Vietnam hätte eine andere diskursive Wirkung und aufgrund der bisherigen Erkenntnisse lässt sich annehmen, dass sie narrativ anders in die Aussagenstruktur eingebettet wäre. Generell geschieht die Migrantisierung eher bei Personen of Color, während Mobilität/Migrationsbewegungen von weißen Menschen häufig mit neutralen und aufwertenden Begriffen versehen oder nicht weiter markiert werden.

Da Menschen, die mit Migration und Flucht in Verbindung gebracht werden, erstens als passiv in Gegenüberstellung zu aktiven Bildungskoordinator:innen erscheinen und zweitens auch als von deren Arbeit profitierend sichtbar werden, ist die Berichterstattung über Bildungskoordinator*innen ein zentraler Baustein der Narration der Passiven und Profitierenden. Die Einrichtung von Bildungskoordinator:innen-Stellen wird als Reaktion auf die Ankunft geflüchteter und migrantisierter Menschen präsentiert. Es sei etwas, das für sie getan werde:

> »Für das erste Halbjahr wurden rund weitere 1.200 Flüchtlinge angekündigt. ›Wir wollen die Menschen bei ihrer Eingliederung unterstützen‹, sagte Sozialdezernent Helmut Betschel und meint vor allem Integration durch Bildung. Für die Koordination der vielfältigen Bildungsangebote im Wetteraukreis sind Kinga Bichler und Dr. Gerd Ulrich Bauer zuständig.« (Ohne Autor*in, FOCUS 07.09.2016)

»Eingliederung« ist das Ziel, das aber nicht bloß als eigenes Ziel des *wir/Selbst* präsentiert wird, sondern als das der ankommenden Menschen, dadurch dass ausgedrückt wird, dass es ein Prozess ist, bei dem sie »Unterstützung« erhalten sollen.

Unterstützt werden Personen nicht bei einem Prozess gegen sie, sondern für sie. Es geht um Integration durch Bildung, aber präsentiert als Unterstützung und durchgeführt von den Bildungskoordinator:innen. In diesem Beispiel ist es zwar der Sozialdezernent, der aktiv spricht und darstellt und somit Deutungshoheit innehat. Allerdings nutzt er diese, um die Bildungskoordinator:innen als verantwortlich zu kennzeichnen.

Bildungskoordinator:innen sind Einzelpersonen. Sie werden als Individuen mit Namen vorgestellt, gleichzeitig haben sie eine bestimmte Subjektposition inne, die Position der Bildungskoordinator:innen, die sie mit vielen anderen teilen:

> »Erik Borg ist als Koordinator der Bildungsangebote für Neuzugewanderte tätig und wird zukünftig die vielfältigen Maßnahmen für Migranten, von frühkindlicher Bildung über Sprach- und Integrationskurse bis hin zur Berufsbildung, systematisch erfassen und aufeinander abstimmen.« (Ohne Autor*in, FOCUS 07.02.2017)

Erik Borg ist ein Individuum mit Namen, der als Inhaber der Position vorgestellt wird, aber die Tätigkeiten, die er ausführt, durch die er als aktiv präsentiert wird, sind an die Position gebunden. Somit ist die Anerkennung, die er für diese Tätigkeiten erhalten kann, eine, die er für die Ausübung der Position des Bildungskoordinators erhält. Es handelt sich um eine Verbindungskette der Position mit Leistungen für andere und Anerkennung hierfür.

Die Struktur der Artikel ist meist ähnlich: Häufig findet sich die Ankündigung der neuen Bildungskoordinator:innen in der Überschrift, ein Foto, es gibt eine namentliche Vorstellung im Text und die Erläuterung der Tätigkeiten sowie der Bildungsqualifikation. Alternativ oder teilweise auch zusätzlich gibt es häufig einen Artikel zu einer von den Bildungskoordinator:innen organisierten Veranstaltung, innerhalb dessen sie vorgestellt werden. Individuell sind nur die Bildungsbiographien, wobei die bloße Tatsache, dass diese erläutert werden, wichtig ist, da die Bildungskoordinator:innen dadurch als gebildet sichtbar werden. Es werden Ausbildungen, Studium und Arbeitserfahrungen aufgelistet und im Zusammenhang mit der Betonung des Bedarfs der Einrichtung einer solchen Stelle für »Integration durch Bildung« entsteht ein Bild von gebildeten, aktiven, engagierten Bildungskoordinator:innen und ungebildeten oder *bildungsbedürftigen*, passiven und profitierenden Menschen, die mit Flucht und Migration in Verbindung gebracht werden.

Da die Darstellung der Bildungskoordinator:innen meist nach dem gleichen oder in einem ähnlichen Schema abläuft, handelt es sich auch im Aussagegefüge um eine relativ starre Struktur. Es sind zugleich ermöglichende und einschränkende Subjektpositionen, da Bildungskoordinator:innen eine große Sichtbarkeit und auch eine gewisse Hörbarkeit besitzen, aber diese von den Strukturen in ihren narrativen Zugängen stark eingeschränkt werden. Zum Beispiel gibt es für

Bildungskoordinator:innen nicht viel Spielraum, um Sprechendenpositionen für Geflüchtete als Gebildete, Aktive oder Helfende zu schaffen. Sie können Bedarfe Geflüchteter abfragen und somit hörbar machen, aber die geflüchteten Personen bleiben in der Position *Bedürftiger* und die Artikulation ihrer Bedürfnisse bleibt ein Sprechen *für* sie und *über* sie, aber nicht mit ihnen. Allerdings können Bildungskoordinator:innen das Bild von Geflüchteten oder allgemein migrantisierten Personen beeinflussen, indem sie sie beispielsweise als heterogen oder speziell bildungsbiographisch heterogen kennzeichnen. Dies kann sowohl direkt durch die Bildungskoordinator:innen in direkten und indirekten Zitaten als auch durch die Darstellung der schreibenden Journalist:innen geschehen.

> »Viele verschiedene Wege haben neu zugewanderte Menschen nach Leverkusen geführt. Jeder von ihnen ist einen individuellen Bildungsweg gegangen. Durch Flucht und lange Asylverfahren mit ständigen Umverteilungen ist der rote Faden in vielen Bildungs- und Berufsbiografien gerissen. Ziel muss es sein, dass die Menschen ihre Kompetenzen nutzen und verborgene Potentiale neu entdecken können.« (Ohne Autor*in, FOCUS 10.05.2017)

Bildungsbiografien werden in diesem Beispiel als individuell verschieden sichtbar und damit wird die Notwendigkeit einer Bildungskoordinationsstelle begründet. Somit besteht die Möglichkeit, innerhalb der Vorstellung von Bildungskoordinator:innen Menschen, die mit Flucht und Migration in Verbindung gebracht werden, Bildungsanerkennung entgegenzubringen. Aber nur innerhalb des Rahmens, den bestehende Strukturen und Narrationen schaffen. Außerdem sind diese Anerkennungsäußerungen Ausnahmen, während die Beiträge zur Narration der Passiven und Profitierenden überwiegen.

Zu hinterfragen ist bei letzterem nicht die Anerkennung, die Bildungskoordinator:innen im Diskurs entgegengebracht wird, sondern vielmehr, dass ihr Bild auf Kosten der Sicht- und Hörbarkeit migrantisierter Personen gefestigt wird.

Bildungskoordinator:innen sind nicht per se das »Wir« oder »Selbst«, sie sind nicht »die Politik« oder »die Verwaltung« (welche alle oft Einheiten, die durch eine Vertretung verkörpert werden zu sein scheinen), sondern sind in eine aktiv – passiv-Hierarchie eingeordnet. Bei der Analyse dieser Hierarchie ist es wichtig, Machtstrukturen zu bedenken und sie (mitunter auch) als produktiv (Foucault 2017a, S. 87) zu sehen. Es ist keine lineare Hierarchie, sondern eine verwobene und sich stetig wandelnde. Bildungskoordinator:innen sind gegenüber der Politik und höheren Verwaltungspositionen passiv, werden von ihnen geschaffen und fügen sich größtenteils, natürlich nicht ohne eigenen Spielraum beziehungsweise eigene Kräfte, in deren Narrative ein. Allerdings sind sie in der diskursiven Ordnung gegenüber (überwiegend unsichtbar normalisierten) Bildungsakteur:innen und (überwiegend passiv dargestellten) migrantisierten Personen aktiv und schaffen

Narrative, beziehungsweise geben sie weiter. Dies wird an anderer Stelle am Beispiel des Ausdrucks »Integration durch Bildung« noch näher erläutert. Da die Struktur allerdings keine lineare und ausschließlich von oben nach unten wirkende ist, spielen auch andere Kräfte innerhalb dieser Konstellation eine Rolle. Zum Beispiel haben geflüchtete Menschen allein durch ihre Anwesenheit auch eine indirekte, konstituierende Macht hinsichtlich der Einrichtung von Bildungskoordinationsstellen, da diese ohne ihr Vorhandensein keine Legitimation hätten. Dies lässt sich zwischen den Zeilen aus dem Diskurs lesen, welcher diese Abhängigkeit jedoch überwiegend so nicht explizit macht.

5.2 Dankbarkeit

Dankbarkeit kann als Form von Anerkennung gesehen werden im Sinne einer Definition von Anerkennung als positiver Affirmation. Sie enthält die zwei von Paul Mecheril als konstituierend beschriebenen Elemente, welche in der Ankerdefinition festgehalten sind:

> »Anerkennung umfasst immer zwei Momente, das der Identifikation und das der Achtung. An-Erkennung beschreibt eine Art von Achtung, die auf einem Zur-Kenntnis-Nehmen gründet. Um jemanden zu achten, ist es notwendig, ihn und sie zunächst erkannt zu haben.« (Mecheril 2003, S. 391)

Nun gibt es, wie bereits deutlich wurde, verschiedene, einander teils widersprechende, teilweise ergänzende Konzeptionen von Anerkennung. Allerdings ist hier erstmal wichtig, zu sehen, dass Dankbarkeit als Teil von Anerkennung gesehen werden kann. Dankbarkeit zeigt sich gegenüber Verhältnissen und Zuständen, Gegenständen und Personen, insbesondere aber auch Aktivitäten. Somit kann eine Dankbarkeit für das Vorhandensein von Essen und Trinken existieren, aber hinsichtlich der Dankbarkeit gegenüber Personen vor allem die Dankbarkeit für das Bereitstellen von Essen und Trinken. Dankbarkeit kann ohne Leistungsbezug sein, z.B. wenn eine Person dankbar für die Existenz einer anderen Person an sich ist. Jedoch lässt sich hinterfragen, ob es wirklich ohne Leistungsbezug ist, da es sich auch so lesen ließe, dass man der Person dankbar ist, dass sie die Person ist, die sie ist – was durchaus als Leistung im Sinne einer Anstrengung, die der Gesellschaft nützen kann, wie sie in manchen Debatten verwendet wird (Verheyen 2018) gesehen werden kann, sofern das »so sein« als Ergebnis von *Selbstoptimierungsprozessen* gesehen wird. Es könnte aber auch eine religiöse oder spirituelle Komponente beinhalten, indem einer höheren Kraft oder mehrerer für die Existenz der Person oder die Konstellation eines Zustands gedankt wird, welche als von dieser Kraft oder diesen Kräften hergestellt betrachtet wird. Dann wäre es die Leistung dieser

Kräfte, auf die sich die Dankbarkeit bezieht. Die Dankbarkeit für die Existenz einer Person oder für Zustände lässt sich noch tiefer untersuchen, würde hier jedoch zu weit vom eigentlichen Fokus fortführen. Daher halten wir, diese uneindeutigen und komplexen Fälle ausnehmend, fest, dass Dankbarkeit häufig überwiegend auf Aktivität oder zumindest wahrgenommene Aktivität folgt. Es ist eine Reaktion auf Aktivität, die einem selbst zugutekommt oder die zumindest so gesehen wird. Wenn Dankbarkeit als Anerkennungsform gesehen wird, spielt sie eine Rolle, wenn es um die Anerkennung im Bereich von Bildung geht, sobald Dankbarkeit im Bildungskontext relevant wird. In der hier untersuchten Konstellation wird aber durch die Dichotomie in aktiv und gebend versus passiv und profitierend/bekommend eingeschränkt, in welche Richtung Dankbarkeit fließen kann. Es entsteht ein indirekter Dankbarkeitsdruck, also der Eindruck, einer impliziten Verpflichtung den Bildenden, Aktiven, Gebenden Dankbarkeit entgegenzubringen. Migrantisierte und mit Flucht in Verbindung gebrachte Menschen werden überwiegend diskursiv nicht so positioniert, dass sie im Bildungsbereich Dankbarkeit bekommen könnten oder als dazu berechtigt gesehen werden könnten. Da sie aber als profitierend/bekommend eingeordnet werden, kann die Erwartungshaltung entstehen, dass sie dankbar zu sein hätten für das, was sie bekämen. Dies ist eine Haltung, die sowohl als Fremdzuschreibung als auch als verinnerlichte Haltung denkbar ist. Durch diese Erwartungshaltung der Dankbarkeit, kann fehlende Dankbarkeit als Undankbarkeit gelesen werden – denn nach dieser Narration der Passiven und Profitierenden erscheint Dankbarkeit als angebracht, was im Gegenschluss dazu führen kann, dass nicht vorhandene Dankbarkeit als unangebracht wahrgenommen werden kann. Hierzu gibt es bisher noch einen Mangel an Forschungsliteratur. Im niederländischen Kontext, der sich nochmal etwas von den hier untersuchten deutschsprachigen und sich überwiegend auf Geschehnisse, die unter den Bedingungen der Gesetzgebung in Deutschland stattfinden, beziehenden Artikeln unterscheidet, findet sich dazu allerdings ein Artikel von Halleh Ghorashi. Hierin schreibt Ghorashi:

> »Die Defizitkomponente des kategorischen Ansatzes über Migrant_innen, in Kombination mit den Auswirkungen des Sozialstaats, führe zu einem stillschweigenden Übereinkommen über den Platz von Migrant_innen in den Niederlanden. Es wurde angenommen, sie bräuchten Hilfe, um zu vollwertigen Mitgliedern der niederländischen Gesellschaft zu werden. Diesen Kategorien von Menschen der Gesellschaft, die der Hilfe bedürfen, stehen jene Kategorien gegenüber, die Hilfe anbieten. Eine derartige Konstruktion von Kategorien führt zu einer Hierarchisierung der Beziehung derjenigen, die geben und nehmen. Außerdem entsteht eine hohe Erwartungshaltung bezüglich Zeichen der Dankbarkeit der Migrant_innen. Diejenigen unter ihnen, die nicht genug Dankbarkeit zeigen, gelten als manipulativ. Dieses Argument wird vor allem in Studien zu Geflüchteten deutlich. Eine

> Studie über Hilfsorganisationen der führenden Forscherin auf diesem Feld, Barbara Harrell-Bond, beschrieb beispielsweise einige Bilder, die mit Flüchtlingen verknüpft werden. ›Die Dokumente, die ich von den Organisationen erhielt, enthielten Bilder von betont hilflosen, hungernden Massen, die auf barmherzig handelnde Menschen angewiesen sind, um am Leben zu bleiben‹ (Harrell-Bond 1999, S. 147). […] Die Studien zur hierarchischen Struktur dieser Hilfsleistungen stützen sich auf Marcel Mauss' Schriften zum Schenken (1925). Darin zeigt er, dass jedes Geschenk eine Art Gegenseitigkeit impliziert. Er stellt fest, ›dass der Akt des Schenkens nicht einfach ein mechanischer Vorgang ist; das Geschenk definiert Status und Machtgefüge, die zwischen Schenker und Beschenktem bestehen‹ (Mauss 1925 zitiert nach Harrell-Bond 1999, S. 149). Auch wenn kein Geschenk zurückerwartet wird: Dankbarkeit wird immer verlangt.« (Ghorashi 2017, S. 75)

Nachdem ich mich den Resultaten und möglichen Auswirkungen der Narration der Passiven und Profitierenden bzw. Hilfe-Empfangenden gewidmet habe, gilt es nun, einen Blick auf explizite Aussagen zu Dankbarkeit im Diskurs zu werfen.

Unter den FOCUS ONLINE Artikeln findet sich der Fall, dass sich ein Landrat bei Teilnehmenden und Kursleitung eines Deutschkurses zur *Integration* gleichermaßen bedankt und die Teilnehmenden hierbei zuerst genannt werden. Im Anschluss daran wird aber vor allem die Existenz und die Bedeutung des Kurs**angebots** an sich wertgeschätzt:

> »Landrat Reuß bedankte sich bei den Teilnehmern und den Kursleitern für die vorbildliche Arbeit und die bereits erzielten Erfolge. ›Dieses Kursangebot ist ein weiterer guter Baustein auf dem langen Weg der Integration der geflüchteten Menschen in Werra-Meißner-Kreis', so der Landrat.« (Ohne Autor*in, FOCUS 14.02.2017)

Dies ist unter anderem nach der Logik des Aussagensystems möglich, da sowohl Teilnehmende als auch die Leitung als aktiv sichtbar werden, indem von »vorbildliche[r] Arbeit« gesprochen wird. Da jedoch die Narration der Passiven und Profitierenden unter den FOCUS ONLINE Artikeln eine starke Verbreitung hat, ist diese Konstellation eine Seltenheit. Es überwiegen Dankbarkeitsäußerungen, die an unsichtbar normalisierte Personen, die der Dominanzgesellschaft zugerechnet werden, gerichtet sind. Hierin werden die adressierten und/oder thematisierten Personen als helfend und bildend sichtbar, woran der Dank gebunden ist. So zum Beispiel beim Dank an einen »Kursträger«:

> »›Sie als Kursträger leisten wichtige Arbeit für die berufliche Integration der Neuzugewanderten. Ich danke Ihnen für Ihre Arbeit und Ihr Engagement, das größtenteils über die reine Sprachvermittlung hinausgeht. Auch die Integration in den All-

> tag in Deutschland spielt eine große Rolle‹, sagte Ingo Wachmeister [Dezernent für Bildung, Jugend, Kultur und Soziales]« (Ohne Autor*in, FOCUS 23.08.2017)

Ebenso wie es in diesem Ausschnitt zu beobachten ist:

> »›Ich danke allen, die am Entstehen der Datenbank mitgeholfen und mitgewirkt haben‹, sagte Künholz. Sie kündigte an, dass das Netzwerk nicht nur für die Bildungsträger und Bildungsverantwortlichen zur Verfügung stehe, sondern auch für die Neuzugewanderten. ›Sie bekommen Postkarten, auf denen steht, wo die Datenbank zu finden und wie sie zu nutzen ist. Die Karten gibt es in sechs Sprachen‹, erklärt die Sozialdezernentin.« (Ohne Autor*in, FOCUS 22.11.2017)

Ein drittes Beispiel zeigt Dankbarkeit gegenüber Unternehmen:

> »›Das Beispiel verdeutlicht, dass eine engagierte Mitwirkung von Unternehmen ein maßgeblicher Bestandteil der Integration von Flüchtlingen ist. Vielen Dank für die gelungene Zusammenarbeit‹, so Manz [Vorsitzender der Agentur für Arbeit Mannheim] abschließend.« (Ohne Autor*in, FOCUS 27.03.2018)

Wichtig ist, dass es nicht darum geht, die Dankbarkeit gegenüber *Helfenden* und *Bildenden* zu kritisieren. Hilfe kann wichtig sein und Wertschätzung in Form von Dankbarkeit kann angemessen sein. Es ist vielmehr die Diskrepanz relevant, also die im Kontrast sehr stark auffallende Leerstelle, wenn mit Flucht und Migration in Verbindung gebrachte Menschen kaum Muster im Aussagensystem haben, die es erlauben würden, sie als aktiv leistend und gebend zu sehen und ihnen Dankbarkeit entgegenzubringen. Dankbarkeit braucht kein Konkurrenzgut zu sein und die Frage ist dementsprechend keine nach entweder oder.

Während die Narration der Passiven und Profitierenden bei SPIEGEL ONLINE nicht so eine starke Präsenz hat wie bei FOCUS ONLINE, ist die Dankbarkeitsrichtung in den wenigen expliziten Aussagen, die es dazu gibt, die gleiche. Es wird denen gedankt, die überwiegend ohne Migrationsmarkierung als helfend, integrierend, bildend, unterstützend, organisierend gesehen werden. Aber ein Unterschied ist hier, dass migrantisierte Personen stärker zu Wort kommen und teilweise selbst den Dank aussprechen, wie hier zu sehen ist:

> »Da stand Yassin nun also, 13 Jahre alt, Sohn marokkanischer Eltern, vor ihm Bankvorstände und Politiker, und sollte eine Rede halten. Darüber, was ihm die Initiative ›Bildung kickt‹ bedeutet. Er stand da in seinem blauen Trainingsanzug, legte den Zettel beiseite mit dem Text, an dem er so lange gefeilt hatte, und fing an zu reden. Einfach so.

> Er wolle allen Förderern von ›Bildung kickt‹ danken, sagte er. ›Denn ohne euch hätten wir es nicht bisher und noch weiter geschafft.‹« (Wiarda, SPIEGEL 12.02.2016)

Die Richtung, in die Dankbarkeit geäußert wird, ist die gleiche wie in den zuvor betrachteten Beispielen. Es wird ein Abhängigkeitsverhältnis deutlich: »ohne euch hätten wir es nicht […] geschafft.« Aber allein dadurch, dass eine Person, die als *von dem Programm profitierend* angesehen wird, selbst spricht, wird Aktivität nicht mehr einseitig verortet, sondern das Sprechen an sich ist Aktion, aktive Teilnahme am Diskurs. Jedoch findet diese Teilnahme unter engen Bedingungen statt, wie die Worte »sollte eine Rede halten. Darüber, was ihm die Initiative ›Bildung kickt‹ bedeutet« zeigen. Es ist kein Gegenbild zu den vorigen Darstellungen bei FOCUS ONLINE, aber eines mit vielen Facetten, mit sowohl Abweichungen als auch Parallelen. »›Denn ohne euch hätten wir es nicht […] geschafft‹«, deutet zwar auf ein Abhängigkeitsverhältnis hin, erkennt aber auch an, dass es ein (migrantisiertes) »wir« gibt, das *es geschafft* hat.

Ein anderes Beispiel ähnlicher Art und Funktionsweise von SPIEGEL ONLINE ist folgendes:

> »Murad möchte nicht nur einfach einen Film machen und darin spielen, sein Film soll eine Botschaft haben. ›Viele Flüchtlinge sagen, die Deutschen seien schlecht. Aber das stimmt nicht. Sie sind sehr nett und hilfsbereit. Das will ich zeigen.‹ Sein Projekt ist ein Dankeschön an die Deutschen.« (Wellershoff, SPIEGEL 14.01.2017)

Interessant ist, dass die »viele[n] Flüchtlinge«, die laut Murads Aussage sagen »die Deutschen seien schlecht«, kaum bis keinen Raum zum Sprechen in FOCUS ONLINE und SPIEGEL ONLINE Artikeln bekommen. Dankbarkeit scheint dagegen etwas zu sein, das Gehör findet. Zudem ist auffällig, dass Murad mit Vornamen genannt wird, während nicht-migrantisierte Personen im Artikel mit Vor- und Nachnamen oder nur Nachnamen genannt werden.

Ein andere Dankbarkeitsrichtung zeigt dagegen dieser Artikelausschnitt von SPIEGEL ONLINE:

> »Ich vermisse meinen syrischen Chemielehrer sehr. Er war lustig und konnte sehr gut erklären. Dank ihm mag ich Chemie, und ich wünschte, ich könnte ihn wiedersehen. Aber er ist letztes Jahr an einem Herzinfarkt gestorben.« (Ohne Autor*in, SPIEGEL 11.08.2017)

In dem Artikel vergleicht die 16-jährige Kendra Al-Masri den Unterricht, den sie in Syrien erlebt hat, und den, den sie in Deutschland besucht. Dank wird in Bezug auf den »syrischen Chemielehrer« geäußert und die Leistungen, für die ihm Dankbar-

keit entgegengebracht werden, sind lustig sein und »sehr gut erklären« zu können, wodurch er Anerkennung als lustig ebenso wie als gebildet und bildend erfährt. Das Resultat wird wie folgt beschrieben: »Dank ihm mag ich Chemie«. Somit wird hier als Leistung nicht primär ein meritokratisch messbarer Erfolg im Sinne guter Noten oder Vorbereitung auf einen Arbeitsplatz gesehen, sondern das Mögen, ein Interesse, und Spaß (worauf das Adjektiv »lustig« auch hindeutet) wird wichtig und Grund dankbar zu sein/Dankbarkeit zu äußern.

Diese Aufstellung von Zitaten hat gezeigt, dass es in diesem Bereich große Unterschiede zwischen FOCUS ONLINE und SPIEGEL ONLINE gibt.

5.3 Zwischenfazit

Die Narration der Passiv-Profitierenden besteht in einer grundlegenden Dichotomie von einem *Wir/Selbst*, welches als aktiv gebend und einem *Sie/die Anderen*, welches als passiv profitierend positioniert ist. Wie andere Dichotomien auch, ist dieses Konstrukt nicht komplett stabil, aber es zeigt sich vielfach deutlich. In diesen Kontexten finden Objektifizierungen statt. Die Darstellung ist, dass migrantisierte Personen integriert und gebildet werden (sollen). Dies geschieht vor allem im Kontext der Vorstellung von Bildungsangeboten und Bildungskoordinator*innen. Die Hervorhebung der Vielzahl von Bildungsangeboten ohne die Thematisierung von Einschränkungen/Benachteiligungen für migrantisierte Personen bedeutet indirekt, dass die Abwesenheit von Bildungserfolgen als *es trotz bereitgestellter Möglichkeiten nicht geschafft zu haben,* erscheint. Zudem ist das Erscheinen als aktiv leistend notwendig, um Leistungsanerkennung zu erfahren. Innerhalb dieser Narration findet vielfach kollektive Selbstanerkennung der dominierenden Instanz statt: Vertretende der Dominanzgesellschaft erkennen die Dominanzgesellschaft oder (scheinbar) dominanzgesellschaftliche Akteur*innen als Bildung bereitstellend, bildend und integrierend an. Bildungskoordinator*innen erhalten besondere Aufmerksamkeit und Anerkennung, was Differenzgerechtigkeit an sich nicht entgegensteht. Das Problem ist lediglich das Ungleichgewicht im Verhältnis zur Repräsentation migrantisierter Personen.

Wie bei anderen Anerkennungsformen auch, ist eine Voraussetzung für Dankbarkeit, dass aktive Leistung sichtbar wird, um dafür (Dankbarkeit als) Anerkennung zu bekommen. Dankbarkeit geht in der Narration der Passiv-Profitierenden primär an normalisierte/unmarkierte Personen, die Bildungsangebote bereitstellen und andere bilden. Für migrantisierte Personen gibt es im Diskurs Raum zum Sprechen und Gehört-werden, wenn sie Dankbarkeit für Integration und Bildung äußern.

6 Bildung und Bildungsintegration in Ordnungen der finanziellen Nützlichkeit

> »Ich hörte den Moderator noch zu einem seiner Gäste sagen: ›Sie sind doch der lebende Beweis dafür, wie bereichernd Einwanderung sein kann.‹ […] Ich lief in Richtung Ausgang und war schon fast aus der Tür, da antwortete die Ärztin auf der Bühne: ›Sehe ich so aus, als wäre ich hier, um Sie zu bereichern?‹« (Utlu 2015, S. 106)

Eine Form des Blicks auf Bildung und Bildungsintegration im Diskurs um Migration und Integration ist das Betrachten von Bildung als finanzielle Investition. Bildung wird innerhalb dieser Narration als Wert betrachtet, für den bezahlt wird, also vorwiegend in Verbindung mit Geld. Dabei werden häufig Summen genannt, die als Bildungsinvestitionen bzw. Kosten aufgeführt werden und denen gegenüber der zu erwartende Nutzen steht. Bildung gilt hierbei als verwertbar, als Zweck zur Gewinnerzeugung. Somit steht vor allem Bildung als Bildungsqualifikation für Berufe im Fokus, während Bildung als Transformationen zum Zugang bzw. des Verhältnisses zu Welt und Selbst (Dörpinghaus 2015, S. 464; El-Mafaalani 2020, S. 23–24; Kokemohr 2007; Koller 2016; Koller et al. 2007), Bildung als Selbstzweck, Bildung als Vervollkommnung im Sinne einer »allgemeine[n] Menschenbildung« nach Humboldt (Vallentin 1999, S. 125) innerhalb dieser Darstellung nicht zur Geltung kommen. Es geht um Zahlen, Verluste und Gewinne. Die Menschen, die gebildet werden, stehen dabei im Hintergrund. Sie erscheinen als passive Figuren, in die Geld gesteckt und von denen Nutzen erwartet wird. Die Narration von Bildung als finanzieller Investition steht im engen Zusammenhang mit Debatten zum Fachkräftemangel und zur Anerkennung von Menschen als potenziell verwertbar. Innerhalb dieser Verwertungslogik anerkannt zu werden, bedeutet, als potenziell gewinnbringend anerkannt zu werden und kann mit Objektifizierungen einher gehen. Es gibt auch Kombinationen von der Thematisierung von Kosten und gleichzeitigem Sichtbarmachen, dass es um Menschen geht. Aber es überwiegen quantifizierende Darstellungen, in denen Menschen hinter den Zahlen, die sie beschreiben und mit Kos-

ten in Verbindung bringen, verschwinden. Es handelt sich nicht um ein neues Phänomen, das erst im Untersuchungszeitraum zu finden ist. Auch in der Zeit vor 2015 waren finanzielle Aspekte ein grundlegender Maßstab für die Einteilung migrantisierter Personen in eine Dichotomie von problematisierten, negativ dargestellten Integrationsverweigernden und positiven, als Ausnahmen aufgeführten Gegenbeispielen (Lemme 2020, S. 243–244).

6.1 Bildung als Investition – Unabhängig von Migration, gesamtgesellschaftlich unhinterfragte Norm?

> »Darauf, daß Bildungsausgaben Zukunftsinvestitionen sind, die sowohl dem einzelnen als auch der Gesellschaft Nutzen bringen, haben bereits die Klassiker der Nationalökonomie aus dem 18. und 19. Jahrhundert hingewiesen. Erst die moderne Bildungsökonomie, die sich in den 50er und 60er Jahren als Teildisziplin der Volkswirtschaftslehre etablierte, war jedoch methodisch imstande, diesen Hinweis durch empirische Ermittlung der individuellen und gesellschaftlichen Bildungserträge zu substantiieren.« (Weiß 1993, S. 7)

> »A history of the requirement to be useful is also a history of exhaustion. Use becomes for some a form of biological destiny as well as bodily depletion. What we learn from this history of use is that the idea that usefulness resides somewhere – in an arm or a body and thus also in a system – is directly related to use as being used up or overused. Race and class work together to create a set of expectations of who will be useful for what, of what some bodies are for or how some bodies become for, of who and what becomes available as resources to be used up.« (Ahmed 2019, S. 95)

Die Rede von Bildungsinvestitionen und Bildung als Investition ist weit verbreitet und hat eine lange Tradition. Dies passiert nicht unbedingt nur im Zusammenhang mit Migration oder Migrationszuschreibungen, sondern häufig auch allgemein ohne kategorisierende Zuschreibungen. So verweist Armin Bernhard beispielsweise auf Aussagen Helmut Kohls als Ausdruck gesellschaftlicher Positionen zu Bildung als Ware:

> »Schon im Geiste des neoliberalen Paradigmas formulierte Altbundeskanzler Helmut Kohl in den 1980er Jahren: ›Intelligente Kinder sind der wahre Rohstoff in einem rohstoffarmen Land.‹ […] Die rot-grüne Bundesregierung stand dieser Aussage aus dem Kontext der schwarz-gelben Koalitionsregierung in nichts nach, wenn sie die Metapher des Rohstoffs zur Kennzeichnung menschlicher Fähigkeiten übernahm: ›Die Kreativität und die Kompetenzen der Menschen‹ seien ›der wichtigste Rohstoff Deutschlands‹ (Bundesregierung 2000, S. 34) denn die

›Innovationen von morgen fangen in den Köpfen der jungen Menschen von heute an‹ (Schröder 2000, S. 49).« (Bernhard 2007, S. 203)

Es ist generell von Menschen die Rede, ohne dass Differenzkategorien verwendet werden. Auch im wissenschaftlichen Diskurs spielt diese Perspektive auf Bildung eine zentrale Rolle (Cattaneo und Wolter 2018; Edding 1963; Gehrels 1965; Schettkat 2002), wie sich mitunter an Aufsätzen wie »Ist Bildung eine rentable Investition?« (Cattaneo und Wolter 2018) zeigen lässt. Neben diesen allgemeinen Aussagen bestehen aber auch Unterscheidungen, die in der Tradition der Bildungstheorien klassistische Muster produzieren. Lange wurde Berufsausbildung, die an wirtschaftlichen Nützlichkeitsvorstellungen orientiert war, als Gegenstück von Bildung im humanistischen bzw. neuhumanistischen Sinne betrachtet (Blankertz 1985, S. 12–14). Bereits im 17. Jahrhundert, der »Zeit der großen Merkantilisten und Kameralisten«, bestimmten wirtschaftliche Überlegungen maßgeblich das Denken über die Heranbildung der arbeitenden Bürger*innen (ebd., S. 32). Überlegungen der Nützlichkeit, auch im ökonomischen Sinne, wurden aber auch von den Philantrop*innen philosophisch aufgefächert, wobei nach wie vor Unterschiede hinsichtlich des Standes vollzogen wurden (ebd. S. 36). In der heutigen Zeit ist immer noch zu beobachten, dass sich in Abhängigkeit von Kategorien wie sozio-ökonomischen Schichten bzw. je nach habitueller gesellschaftlicher Position ökonomischer Nutzen unterschiedlich stark als Maßstab aufdrängt.

Ebenso wie finanzsprachliche Rahmungen ist aber auch die Kritik an ihnen schon lange etabliert (Bernhard 2007; Blankertz 1985; Vallentin 1999). Bereits im Neuhumanismus wurde dem Verwertungsgedanken der sogenannten Aufklärungspädagogik mit dem »Studium um seiner selbst willen« begegnet (Blankertz 1985, S. 74–75).

Somit wird Bildung bereits lange, auch unabhängig von Kategorisierungen mit Migrationsbezügen und Rassifizierungen, als Investition betrachtet und gleichzeitig haben auch Gegenpositionen eine lange Tradition. Warum ist es dann überhaupt relevant, diesen Umstand, die Rede von Bildung als Investition im Diskurs zu Migration und Integration, hervorzuheben und zu diskutieren? Erstens, weil sich die Bewertung von Bildung als Investition auf die Anerkennung von Bildung auswirkt und somit für die hier vorliegende Fragestellung relevant ist. Zweitens, weil insbesondere langfristig gewachsene diskursive Figuren so etabliert sind, dass sie des Nachfragens bedürfen, um die Funktionsweisen der Aussagenbilder aufzuzeigen. Drittens, weil es im Kontext von Migration und Integration Besonderheiten gibt, die deutlich machen, wie sehr diese Formulierungen an Vorstellungen einer homogenen Nation und eines Nationalinteresses geknüpft sind. Es macht einen Unterschied, ob imaginiert wird, a.) die Investierenden, b.) die, in die investiert wird/werden sollte und c.) die Profitierenden seien alle Teil des gleichen Kollektivs (vgl. (Anderson 2006) oder ob eine *Wir* vs. *die Anderen* Dichotomie (re-)produziert wird, in der *die Anderen* zu

Verwertungsgütern objektifiziert werden, in die es zu investieren, die es zu bilden gilt, um den *eigenen* Profit, also den des *Selbst/Wir* zu steigern. Das Erste ist gleichermaßen ein Konstrukt wie das Zweite, wie bei der Betrachtung der Heterogenität, Hybridität (Sieber 2012; Bhabha 1994) und grenzüberschreitenden Kollektivität von Subjekten deutlich wird. Zudem ist die Anwesenheit, das *Da*sein, unmarkierter/unsichtbar normalisierter/zugehöriger Personen nicht in Frage gestellt. Es geht bei der Frage, ob sich Bildung »rechnet« dann ausschließlich um die Frage nach der Legitimation der Bildung und nicht nach der Legitimation der Menschen und ihrer Anwesenheit. In Kontexten, in denen *Da*seinsberechtigungen in Frage gestellt werden, sieht das anders aus. Im Kontext von Migration, Flucht und Integration kann in manchen Umständen die Frage der Legitimation eine Existenzielle sein, da *Da*sein nicht von vorneherein diskursiv unhinterfragt ist, sondern im Gegenteil, immer wieder als Frage formuliert wird. Somit geht mit der Rechnung der *sich lohnenden Bildungsinvestition* eine Anerkennung als anwesenheitsberechtigt einher (nicht zwangsläufig im juristischen Sinne von Gewährung des Aufenthaltsstatus, sondern als diskursive, gesellschaftliche Anerkennung). Die Abhängigkeit von dieser Anerkennung und die Nutzung dieser Abhängigkeit im Sinne der wirtschaftlichen Interessen der Dominanzgesellschaft entspricht »Rassismus als negative Form des Bruchs von Verhältnissen des Einander-Brauchens und Aufeinander-verwiesen-Seins […] und damit Rassismus als Ge- und Ver-Brauchsverhältnis (Kourabas 2021, S. 136–137), wie Veronika Kourabas es in Bezug auf den *Gebrauch* von Gastarbeitenden beschreibt.

Bei diesen auf Migrantisierungen und Rassifizierungen bezogenen Überlegungen müssen allerdings auch immer intersektionale Vorstellungen von Investitionen, Profiten und Humankapital mitgedacht und machtkritisch analysiert werden. Wie bereits deutlich wurde, sind insbesondere Interaktionen mit *Class* bzw. sozialem Status entscheidend für die hier vorgenommenen Positionierungen.

Wichtig: Es geht in diesem Abschnitt nicht darum, ob Bildung eine (sinnvolle) Investition ist. Nach wie vor erlaubt die Diskursanalyse keine Urteile über *tatsächliche Istzustände*. Was sich feststellen lässt, ist, dass die Debatten in den untersuchten Nachrichtenartikeln, welche Teile des politischen, gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Diskurses widerspiegeln, mit wissenschaftlichen Diskurselementen (Cattaneo und Wolter 2018; Schettkat 2002; Weiß 1993) vielfach darin übereinstimmen, dass Bildung eine Investition sei, die sich rentiere. Hier geht es jedoch darum, wie Aussagensysteme funktionieren und speziell um die Anerkennung von Bildung im Kontext von Migration und Integration. Daher steht die Feststellung im Mittelpunkt, dass die Anerkennung von Bildung im Zusammenhang mit Migration stark an finanzsprachliche Muster und insbesondere die Vorstellungen von Kosten und Investitionen gebunden ist. Im Folgenden wird dementsprechend untersucht, wie Bildungsanerkennung in der Migrationsgesellschaft innerhalb dieses Denkrahmens funktioniert bzw. wie dieses Muster angewendet wird.

Finanzsprachliche Ausdrucksweise

Bildung wird sprachlich zur Investition oder zur Ausgabe und mit ihr wird der zu bildende Mensch zur Ware (Bernhard 2007), zum Produktionsmittel, zu einem Verwertungsgegenstand. Sprachlich äußern sich diese Analogien und die dahinter liegenden Vorstellungen in der Verwendung bestimmter Ausdrücke. So werden im Diskurs zu Migration und Integration Ausdrücke wie »Investitionen« (El-Sharif, SPIEGEL 11.01.2016; Kotlar, FOCUS 10.09.2015) oder »klug investieren« (Fietz, FOCUS 21.11.2015) und »kosten« (Himmelrath, SPIEGEL 16.06.2016) als Verb ebenso wie als Nomen »Kosten« (Ohne Autor*in, FOCUS 19.08.2016), »Rechnung« (Krenz, SPIEGEL 02.09.2015), bzw. sich »rechnen« (Ohne Autor*in FOCUS 16.06.2016a), »Rendite« (Himmelrath, SPIEGEL 16.06.2016), »Gewinn« (Kotlar, FOCUS 10.09.2015), »amortisieren« (Götz, SPIEGEL 02.07.2016), »preiswert« (Himmelrath, SPIEGEL 16.06.2016), sich auszahlen (»zahlt sich […] aus« Ohne Autor*in, SPIEGEL 16.06.2016) sowie »Humankapital« (Ohne Autor*in, SPIEGEL 14.04.2016) verwendet. Sowohl bei SPIEGEL ONLINE als auch bei FOCUS ONLINE werden mit diesen finanzsprachlichen Ausdrücken Bilder von *Geld aufwenden um Nutzen zu erhalten* produziert.

Im folgenden Beispiel aus einem FOCUS ONLINE Artikel sind es die Formulierungen »Gewinn«, »Investition tätigen« und »Investition in die Zukunft«, die dies verdeutlichen:

> »Das gute pädagogische Prinzip, dass Kinder viel voneinander aus ihrer Verschiedenheit lernen können, ist auf jeden Fall eine Chance für die deutschen Schüler, findet Beckmann. Auch gerade für die Fachkräfte-Situation in unserem Land sei die aktuelle Zuwanderungswelle ein Gewinn: ›Die Investitionen, die wir jetzt tätigen, sind eine Investition in die Zukunft dieses Landes.‹« (Kotlar, FOCUS 10.09.2015)

Es gehen positive Konnotationen mit »Gewinn« und »Investition in die Zukunft« einher – es ist die Vorstellung des Schaffens von Mehrwert, von Ertrag, von Wachstum. Es bildet sich ein Abbild der zentralen kapitalistischen Zielvorstellungen. Diese positive Konnotation wirkt als Anerkennung von Bildung im Kontext von Migration im Sinne eines Mehrwehrts. Es geht um Bildungsausgaben als Investition und Immigration als potenziellen Gewinn im Kampf gegen den Fachkräftemangel. Migration und Bildung werden hierbei zu wichtigen wirtschaftlichen Instrumenten und damit in diesem Sinne positiv belegt. Allerdings gilt dies nur in diesem speziellen Sinne, also zweckgebunden. Es geht dabei weder vorrangig um Menschen als Personen noch um Bildung als Selbstzweck.

So auch in diesem Beispiel aus einem SPIEGEL ONLINE Artikel, in dem Sprachförderung durch Amortisierung der Kosten – bzw. der Furcht vor »Folgekosten«, falls Investitionen ausbleiben – gerechtfertigt wird:

> »Die Kosten für intensive Sprachförderung im Kindergarten- und Schulalter amortisieren sich langfristig, oder aber, im Gegenteil, sie führen zu Folgekosten der Daueralimentierung eines neuen Sprachprekariats, das ohne ausreichende Beherrschung des Deutschen nicht nur, aber insbesondere Einwanderer in manchen Stadtteilen schon lange abhängt.« (Götz, SPIEGEL 02.07.2016)

Bildung wird sprachlich zum Markt, in diesem Fall Sprachbildung, in dem es um Kosten und mögliche Gewinne, also Risikoabwägungen geht.

Es müssen erst wirtschaftliche Vorteile sichtbar gemacht bzw. die Sprache des neoliberalen Kapitalismus verwendet werden, damit Sprachen als *wertvoll* anerkannt werden und damit Bildungsangebote entstehen, die den Bedürfnissen der zu bildenden Personen entsprechen:

> »Der Vorstoß einiger Bundesländer, Arabisch für Flüchtlings- und Migrantenkinder künftig als Schulfach mit Zeugnisrelevanz einzuführen, zog rechte Stimmungsmache nach sich. Bislang sind Migrantensprachen kaum Teil des regulären Unterrichtsangebots und finden sich, wenn überhaupt, als ›gering geschätztes schulisches Sonderangebot, als ein Angebot, das unter anderem deshalb als minderwertig gilt, weil es sich prinzipiell nicht an alle, sondern nur an Nichtdeutsche richtet‹, wie Ingrid Gogolin, Erziehungswissenschaftlerin an der Universität Hamburg, schreibt.
> Gogolin kritisiert, dass das öffentliche deutsche Bildungswesen für den Ausbau und die Pflege dieser Sprachen so gut wie keine Verantwortung übernommen hat. Der offizielle Umgang, den sich Deutschland mit den Sprachen Zugewanderter leiste, trage Züge von Kapitalvernichtung: Wertvolle Ressourcen werden verschwendet, gesellschaftlicher Reichtum vergeudet.« (Ohne Autor*in, FOCUS 16.09.2018)

Bedürfnisorientierte Argumentation findet keine so signifikante Stellung im Diskurs wie wirtschaftsorientierte. Es werden die Ausdrücke »sich […] leiste«, »Züge von Kapitalvernichtung«, »Wertvolle Ressourcen«, »verschwendet«, »gesellschaftlicher Reichtum«, »vergeudet« verwendet. Die ökonomische Sprache erscheint hier als Zugangsvoraussetzung oder mindestens -erleichterung, um manche Aussagen und insbesondere Forderungen in den Diskurs einzubringen.

Aus dieser Sprache spricht die marktwirtschaftliche Logik der nachhaltigen Investitionen – in Menschen, die hinter Zahlen verschwinden und Bildung, die der Arbeit verschrieben ist.

Bildung als Investition

Wie einem praxisbezogenen Einführungswerk »BWL für Juristen« zu entnehmen ist, lässt sich der Begriff der Investition auf »›investire‹ (lat.: einkleiden) [zurückführen] und umfasst das Einkleiden eines Unternehmens mit Sach-, Finanz- und immateriellem Vermögen.« (Daum et al. 2016, S. 49). Bei dieser Quelle bleibend, beginne eine Investition mit einer Auszahlung, in deren Folge Einzahlungen erwartet werden »damit sich die Investition für den[*die] Investor[*innen] lohnt.« (Daum et al. 2016, S. 50) Laufende kontrollierende Rechnungen sollen die Planung mit der Realisierung abgleichen, um sicherzustellen, dass sich die Investition lohnt und falls dem nicht so ist, zu ermöglichen, aus dieser auszusteigen (Daum et al. 2016, S. 71). Diese Definition eröffnet einen berechnenden Blick auf Umstände, die als »Investition« betitelt werden. Es stehen Ein- und Auszahlungen und deren Verhältnis zueinander im Blick, aber zunächst erstmal keinerlei andere Faktoren. Der lateinische Begriff investire als einkleiden, war allerdings noch nicht dermaßen enggeführt. Und heute, wo die finanzsprachliche Verwendung von »investieren« dominiert, wird der Begriff auch in anderen Bereichen und Bedeutungsformen aufgegriffen. Unter anderem auch in der Anerkennungstheorie wie in Veronika Kourabas *Die Anderen ge-brauchen* in einer Auseinandersetzung des Aufrufungsprozesses mit Verweis auf Judith Butler und Stuart Hall zu erkennen ist:

> »Das Subjekt wird demzufolge nicht nur aufgerufen, sondern es ›investiert‹ auch in die Subjektposition, die ihm soziale Existenz, Ansprechbarkeit und Sprachfähigkeit verspricht (vgl. Hall 2004, S. 173). Hier zeigt sich die Anschlussfähigkeit von Judith Butlers Überlegungen an Stuart Hall sowie ihre Anleihen an Michel Foucault. Beide verstehen das Subjekt nicht als alleinig unterworfenes, sondern gleichsam durch Machteffekte entstehendes (vgl. Butler 2001, S. 8; Foucault 1984). Zwar spricht Butler nicht von ›Investitionen‹, die das Subjekt zu leisten hat, sondern betont den ›performativen Aspekt des Zum-Subjekt-Werdens‹, der ›vom Zwang zum Aufbau und Nachweis der Intelligibilität der jeweiligen Subjektform strukturiert ist‹ (Kourabas/Mecheril 2015, S. 25)« (Kourabas 2021, S. 140).

Hier geht es um ein Risiko, das im Zuge der Subjektivierung eingegangen wird, welches sich durch zu erreichende Subjektpositionen durchaus positiv »auszahlen« kann. Allerdings geht es hierbei weder um monetäre Transaktionen noch um etwas, das sich tatsächlich berechnen ließe und es bleibt fraglich, ob ein Ausstieg aus derartigen Investitionen gleichermaßen möglich ist. Eine weitgefasste Definition wäre, etwas zu geben, in der Hoffnung dafür etwas zu bekommen, was das Gegebene übersteigt. Im Folgenden stehen ökonomisch-monetäre Verwendungen des Begriffs im Vordergrund, wobei auch Ausnahmen von diesem Gebrauch aufgezeigt werden.

Bei der Thematisierung von Bildung als Investition werden vorwiegend Sprechende sichtbar, die als Expert*innen im Bereich Wirtschaft markiert werden. Es sind häufig Wissenschaftler*innen, die mit generischem Maskulinum betitelt werden, wie »Konjunkturexperten des IMK [Düsseldorfer Institut für Makroökonomie und Konjunkturforschung]« (Linner, FOCUS 07.01.2016) oder allgemeiner: »Ökonomen« (Ohne Autor*in, SPIEGEL 14.04.2016). Zudem nehmen Politiker*innen starke Sprechendenpositionen auch in diesem Bereich des Diskurses ein. Personen, über die gesprochen wird, insbesondere migrantisierte Positionen, haben kaum bis keinen Raum für eigene Aussagen. Bei den Sprechenden, die als Expert*innen markiert werden, ergibt sich die finanzsprachliche Rahmung aus der ökonomischen Ausrichtung ihrer Profession. Es geht um Wirtschaftswachstum, Gewinnmaximierung bzw. die Vermeidung von hohen Kosten. Migration, Integration und Bildung sind hierbei die Themen, die gerade im Blick liegen, aber der wirtschaftliche Denkrahmen ist die gesetzte Maxime dahinter. Bei Politiker*innen ist dies differenzierter zu betrachten. Es kommt auf die jeweils vertretenen Interessen und politischen Ziele an, zu deren Erreichung die Strategie der Nützlichkeits-, Vorteils- und Finanzargumentation verwendet wird. In der kritischen Diskursanalyse ist nach Wodak mit *Strategie* »a more or less accurate and more or less intentional plan of practices (including discursive practices) adopted to achieve a particular social, political, psychological or linguistic aim« gemeint (Wodak 2006, S. 73). Überwiegend wird auch von Politker*innen wirtschaftliches Denken zentriert sodass die Menschen dahinter unsichtbar werden. Es ist anzunehmen, dass diese Form des Sprechens einen wichtigen Stellenwert in der Selbstdarstellung zur Wiederwahl einnimmt. Allerdings gibt es hier auch Ausnahmen, in denen diese Argumentation in Kombination mit humanitären Argumenten genutzt wird und eigentlich doch der Mensch als Mensch und nicht lediglich als *Humankapital* im Blick ist. Wodak verwendet 15 verschiedene Topoi, um Strategien zu erläutern, die im Diskurs verwendet werden und die im Bereich Migration und Rassismus zum Tragen kommen (ebd., S. 74). Zum Wort Strategien wird dabei erläutert:

> »By ›strategy‹ we generally mean a more or less accurate and more or less intentional plan of practices (including discursive practices) adopted to achieve a particular social, political, psychological or linguistic aim.« (ebd., S. 73)

Im Sprechen über Bildung im Kontext von Migration als Investition und als Kosten ist eine Kombination des ersten von ihr erwähnten Topoi, »usefulness, advantage« (ebd., S. 74) mit dem 9. Topoi »Finances« (ebd.) von besonderer Relevanz. Wie eben angedeutet, kann aber auch »Humanitarianism« (ebd.) hintergründig eine Rolle spielen.

Mit dem ersten Punkt – Nützlichkeit, Vorteil – führt sie bereits auf die Bahn des Utilitarismus, in dem der Nutzen zum Glück der Allgemeinheit (Mill 2004, S. 13,

20–21) oder aber, wie beispielsweise in Theorien von Jeremy Bentham, die Steigerung des Glücks für eine größere Anzahl an Subjekten im Zentrum steht (Ahmed 2010, S. 4; Bohnen 1992, S. 318–319). Sie beschreibt:

> »The topos of advantage or usefulness can be paraphrased by means of the following conditional: if an action under a specific relevant point of view will be useful, then one should perform it (for example, the usefulness of ›guest workers‹ for a national economy).« (Wodak 2006, S. 74)

In diesem Fall geht es um die Bildung, die sich für die Wirtschaft als nützlich erweist und demgemäß praktiziert werden sollte. Es sind Ausgaben, die durch den durch sie zu erwartenden Gewinn gerechtfertigt werden, wie hier deutlich wird:

> »Der Bildungsbericht 2016 wurde vorgestellt: Die Integration von Migranten und Flüchtlingen ist teuer – davon können Bund und Länder derzeit ein Lied singen. Doch die Ausgaben lohnen sich, wenn auch wohl nicht kurzfristig.« (Ohne Autor*in FOCUS 16.06.2016a)

Hier ist es der von *Expert*innen* verfasste Bildungsbericht, der Kosten und Nutzen abwägt und durch die Errechnung, es werde sich lohnen, Integrationsmaßnahmen rechtfertigt. Ähnlich sieht die Berichterstattung zum Bildungsbericht bei SPIEGEL ONLINE aus, wo zwar auf hohe Kosten, aber auch auf mögliche Renditen bei (möglicherweise auch privaten) Investitionen hingewiesen wird (Himmelrath, SPIEGEL 16.06.2016). Hierbei stellt sich die Frage, für wen die Investitionen einen Nutzen darstellen, also auf wessen Profit die Argumentation ausgerichtet ist. Während die Objekte des Diskurses mit integrations-, sprach- und direkt migrationsbezogenen Begriffen migrantisiert werden, ist es die konstruierte, unmarkierte Norm oder ein als homogenes Subjekt präsentiertes Deutschland bzw. nicht weiter differenziertes »wir«, auf dessen Nutzen die diskutierten Aktionen ausgerichtet sind. So gehe es um »die Zukunft dieses Landes« (Kotlar, FOCUS 10.09.2015) und das »Land will auch von ihnen profitieren« (Diekmann, SPIEGEL 30.12.2015), um das, was Bildungsintegration *für Deutschland* bringt: »›Start-up-Unternehmer, Berater, Gemüsehändler: Die Zahl der Firmengründer mit ausländischen Wurzeln wächst. Experten sprechen von einem ›Jobmotor für Deutschland‹.« (Kollenbroich, SPIEGEL 11.08.2016) Parallel zu dieser Aussage von SPIEGEL ONLINE titelte FOCUS ONLINE über dieselbe Bertelsmann-Studie berichtend: »Bertelsmann-Studie sieht Einwanderer als Jobmotor für Deutschland« (Ohne Autor*in, FOCUS 11.08.2016). Es sind Arbeits-, Gründungs- und dahinter auch Bildungsleistungen, die dabei anerkannt werden. Als Berater*innen sind Menschen als Expert*innen gebildet und sind darin tätig, ihre Expertise weiterzugeben, damit sie anderen nutzen kann. Somit steht dahinter ein Gebildetsein und ein Bilden anderer als aktiver Prozess. Menschen, die als

»Einwanderer« markiert werden, bekommen hier Anerkennung als aktiv Leistende, die mit ihrer Arbeit Jobs schaffen. Diese Aussage steht dem rassistischen Stereotyp des *Die Ausländer nehmen uns die Jobs weg* (Boger 2020a) gegenüber, bei dem ein Bedrohungsszenario zur ablehnenden Argumentationsstrategie, gemäß Wodaks Topoi »Danger and threat«, wird. Stattdessen wird das *Da*sein durch Leistung, durch Nutzen für die *deutsche* Wirtschaft legitimiert:

> »Mehr als nur Dönerbudenbesitzer: Als Unternehmer leisten Menschen mit Zuwanderungsgeschichte einen wichtigen Beitrag, sagt eine Studie.« (Ohne Autor*in, FOCUS 11.08.2016)

In dieser Wertschätzung als aktiv einen »Beitrag« leistend liegt die verkennende Abwertung von »Dönerbudenbesitzer[n]«, indem das »Mehr« gelobt wird und dem Ausdruck »Dönerbudenbesitzer« ein »nur« vorangestellt wird, anstatt dass auch hier die Selbstständigkeit, der Nutzen für die Gesellschaft, das Schaffen von Jobs erst einmal anerkannt wird. Davon unabhängig ist aber für diese Form der Anerkennung entscheidend, dass es eine Anerkennung durch die hierarchisch übergeordnete Instanz der unmarkierten Dominanzgesellschaft ist. Sie ist am Nutzen für die Dominanzgesellschaft bzw. für »Deutschland« orientiert. Anwesenheit und Förderung in Form von Integrationsmaßnahmen werden innerhalb der finanzorientierten Aussagen über den Nutzen für *Deutschland* gerechtfertigt.

So ist es in dieser Aussage aus SPIEGEL ONLINE ein »wir« sowie »unsere moderne Wirtschaft« als Platzhalter für ein nationales Selbst, die den »Immigranten« oder mit »Zuwanderung« verbundenen »jungen Hilfsarbeitern« gegenübergestellt werden:

> »Zuwanderung könne nur dann eine Chance für die Wirtschaft darstellen kann, wenn in Infrastruktur und Ausbildung der Immigranten investiert wird. ›Wir brauchen keine große Zahl von jungen Hilfsarbeitern, die zu Dumping-Löhnen arbeiten, sondern Beschäftigte, die fit sind für unsere moderne Wirtschaft‹, so der IMK-Chef« (Linner, FOCUS 07.01.2016).

In einem anderen Beispiel aus SPIEGEL ONLINE wird neben dem Profit des Staates explizit von Auswirkungen auf Kosten und Gewinne »der alteingesessenen Bewohner« gesprochen:

> »Denn in den Studien werden die Bruttokosten berechnet, also ausschließlich die Ausgaben, die mit Flüchtlingen verbunden sind. Flüchtlinge generieren aber auch Einnahmen für den Staat – und das nicht erst, wenn sie einen Arbeitsplatz haben und Steuern zahlen, sondern bereits jetzt. Das geschieht unmittelbar, etwa über Konsumsteuer auf Lebensmittel oder Kleidung, die Flüchtlinge kaufen. Aber auch mittelbar durch die Steuern der alteingesessenen Bewohner, die dafür be-

> zahlt werden, Flüchtlinge zu betreuen. Ein Teil der staatlichen Ausgaben fließt also auch jetzt schon in Form von Steuern und Abgaben an den Staat zurück und macht die Nettobelastung für ihn kleiner, als es die Studien nahelegen. Dieser Effekt wird umso stärker, je mehr Flüchtlinge eine Arbeit finden.« (Diekmann, SPIEGEL 01.03.2016)

In dieser Argumentationsschiene, in der der Profit für unsichtbar normalisierte Einheiten (Bund, Länder, Städte, Kollektive, Einzelpersonen) erkennbar wird, befinden sich auch Formulierungen als »Chance«. Menschen, die mit Flucht und Migration in Verbindung gebracht werden, bekommen Anerkennung als Chance für die Stadt. Wobei es nicht unbedingt etwas ist, was sie aktiv als Bildungsleistung tun, sondern teilweise auch ein Potenzial, das wertgeschätzt wird, mit dem etwas getan werde. Überschriften wie diese stellen Profit (nicht zwangsläufig nur materiell) in Aussicht: »Die Stadt Neubrandenburg sieht Flüchtlinge als Chance für ihre Zukunft« (Ohne Autor*in, FOCUS 02.09.2015). Auf der anderen Seite gibt es auch Positionen, in denen zwar die Ausrichtung auf Profit für *Deutschland* als erstrebenswert deutlich wird, aber dessen tatsächliche Realisierung verneint wird. Dies geht mit einer Bewertung von migrantisierten Personen als ungebildet einher:

> »Auf dem regulären Arbeitsmarkt haben die wenigsten eine Chance. Mehr als 80 Prozent scheitern bereits an einfachen Sprachtests; der Zugang zu einer Ausbildung ist ihnen damit versperrt. Die Hoffnung, Deutschland und seine überalterte Bevölkerung könnten auf mittlere Sicht vom Zuzug der überwiegend jungen Flüchtlinge profitieren, hat sich als Illusion erwiesen.« (Goffart, FOCUS 15.04.2018)

Es gibt allerdings auch Ausnahmen von dieser Tendenz, den Profit der Dominanzgesellschaft oder *Deutschlands* in den Blick zu nehmen. Es kommt vor, dass dem entgegengesetzt oder zusätzlich auch die (angenommenen) Interessen der migrantisierten Personen Erwähnung finden:

> »Im Jahr 2018 soll bei weiteren etwa 15 Schulungen dezentral im Kreis Plön mit jeweils 12–15 Teilnehmerinnen und Teilnehmern das Konzept der Wohnschule fortgesetzt werden. […] In die weitere Fortsetzung des Projekts investiert der Kreis Plön 30.000 Euro. Ziel ist Hilfe zur Selbsthilfe und die Verbesserung der Mietchancen für die Wohnungssuchenden.« (Ohne Autor*in, FOCUS 16.03.2018)

Auch hier wird das Wort *investieren* verwendet, wobei allerdings auch ein Nutzen für die Teilnehmer*innen herbeigeführt werden soll. Dieser Nutzen wird im Gegensatz zu der Errechnung möglicher *Profite* in den vorigen Aussagen allerdings als »Hilfe« beschrieben: »Hilfe zur Selbsthilfe«. Zuvor waren die als nützlich anerkannten zu bildenden und/oder zu integrierenden Personen als Investitionsobjekte positioniert worden, welche bei *vorausschauender Investition Gewinne abwerfen* könnten. Nun ist es

die Selbstanerkennung der Dominanzgesellschaft als helfend, die in dem als Investition benannten Bildungsprojekt mitschwingt.

Eine weitere Ausnahme stellen zudem Aussagen dar, in denen Kritik an der Reduzierung von Bildung auf eine Investition geübt wird. Während das im anfangs betrachteten wissenschaftlichen Diskurs durchaus diskutiert wird, sind in den Nachrichtenartikeln solche Positionen ausgesprochen selten vorhanden. Ein Fall, in dem die Aussage auftaucht, dass die Auffassung von Bildung ausschließlich als Heranbildung von Humankapital dem Bildungssystem und seinen Aufgaben nicht gerecht werde, ist der SPIEGEL ONLINE Artikel »Länder-Ranking: Wirtschaftslobby kürt Sachsen zum Bildungsmusterland«. Der von Heike Klovert verfasste Artikel wurde am 03. September 2015 veröffentlicht und auch hier steht zunächst der Nutzen von Bildung für die Wirtschaft im Vordergrund, da sich der Artikel auf eine »wirtschaftsnahe[…] Studie« (Klovert, SPIEGEL 03.09.2015) beruft. Die Studie bzw. die Repräsentation dieser im Artikel attestiert Sachsen eine gute Bildung nach wirtschaftlichen Maßstäben und kritisiert gleichzeitig »Probleme, ausländische Kinder an Schulen zu integrieren« (ebd.). Im Zentrum der Bewertung habe laut Artikel die Frage gestanden, »inwieweit Schulen und Hochschulen in der Lage sind, den Bedarf der Wirtschaft an Fachkräften zu sichern.« (ebd.) Anstatt diese Aussage für sich stehen zu lassen, kontrastiert Klovert sie allerdings mit einer Gegenposition der GEW, wodurch ein differenzierteres Bild von Bildung geschaffen wird:

> »Die Bildungsgewerkschaft GEW kritisierte diese Sichtweise: ›Dem Monitor liegt ein verengter Bildungsbegriff zugrunde, der nur einen Aspekt der Entwicklung erfasst‹, sagte GEW-Vorstandsmitglied Ansgar Klinger. Es gehe lediglich darum, welches Bundesland mit welchem Input den besten Output in den Handlungsfeldern erziele, die laut INSM und IW für das künftige ›Humankapital‹ wichtig seien. Das werde dem deutschen Bildungssystem nicht gerecht.« (ebd.)

Hierbei bezieht sich die GEW, wie auch der Großteil des Artikels generell, auf das deutsche Bildungssystem als Ganzes und nicht nur speziell auf Integrationsmaßnahmen. In Bezug auf Personen, die mit Flucht und Migration in Verbindung gebracht werden, ist es noch einmal schwerer, Positionen zu finden, welche die Reduktion auf wirtschaftlichen Nutzen kritisieren.

Die Gewinne, die durch *Bildungsinvestitionen* erhofft oder erwartet werden, sind allerdings nicht in jedem Fall ausschließlich monetär:

> »›Neben Sprache, Arbeit und Wohnen ist die Wertevermittlung ein wesentlicher Faktor der Integration. Deshalb stocken wir in Bayern unser Integrationsangebot weiter auf und investieren rund 800.000 Euro in das neue Modellprojekt zur Wertebildung‹, verkündete der Minister. Ziel der Kursreihe ›Leben in Bayern‹ sei es, den Teilnehmern unsere Kultur, unsere Werte und auch Alltagskompetenzen

> anschaulich zu vermitteln, wie Herrmann erläuterte.« (Ohne Autor*in, FOCUS 15.06.2018)

Auch hier wird das Verb »investieren« verwendet und damit einher geht die Nennung einer Summe, welche in ein Projekt gesteckt werde. Die Gewinnerwartung ist allerdings nicht einfach als finanzielle Wertsteigerung beschrieben. Der Profit, auf den diese Investition ausgelegt ist, besteht vielmehr in der Verbreitung der *Werte*, die als »unsere Werte« als Nationales bzw. Bundeslandskollektives Element erscheinen. Was genau darunter zu verstehen ist, bleibt unklar, aber es geht hier nicht um monetäre Wirtschaft, sondern um eine Werte-Wirtschaft. Der Begriff Werte ist ohnehin bereits mit Wirtschaftssprache verstrickt (*Mehrwert*, *Wertsteigerung*, *Wertpapiere*…). Im Gegensatz zu der sonstigen Ausrichtung an finanziellen Gewinnen, ist hier beim Anstreben der Verbreitung »unserer Werte« allerdings vordergründig kein Nützlichkeitsgedanke inbegriffen. Die sogenannte »Wertebildung« wird hier nicht als Mittel zu einem weiteren Zweck gesehen, sondern als Gut an sich. Dies entspricht der utilitaristischen Vorstellung von Tugenden bei John Stuart Mill als Glück an sich und gleichzeitig Mittel zum Zweck. So wird zwar generell von Glück als dem einen Ziel gesprochen, auf das menschliches Handeln ausgerichtet sein solle, gleichzeitig wird aber das Streben nach Tugend gepriesen, indem Tugend als Baustein des Glücks gesehen wird. Es handelt sich hier um eine scheinbare Widersprüchlichkeit der Aussagen, Tugend solle um ihrer selbst willen angestrebt werden, also Selbstzweck sein, und der Legitimation von Tugend als dem Glück förderlich, also als nützlich für einen Zweck. Dabei ist es nur ein scheinbarer Widerspruch, da der Nutzen dem nicht auf Nutzen ausgerichteten Streben immanent sei:

> »Aber bestreitet der Utilitarismus etwa, daß die Menschen nach Tugend streben, oder behauptet er etwa, daß die Tugend nicht erstrebenswert sei? Im Gegenteil. Er behauptet nicht nur, daß Tugend erstrebenswert ist, sondern daß sie uneigennützig, um ihrer selbst willen erstrebt werden sollte. […] so setzen die Utilitaristen die Tugend nicht nur an die Spitze der Dinge, die als Mittel zu jenem letzten Zweck gut sind, sondern erkennen es auch als eine psychologische Tatsache an, daß sie für den einzelnen ein an sich selbst und ohne äußeren Zweck wertvolles Gut werden kann, und behaupten sogar, daß sich das menschliche Bewußtsein nicht im richtigen – dem Nützlichkeitsprinzip gemäßen, dem allgemeinen Glück am förderlichsten – Zustand befindet, wenn es die Tugend nicht in dieser Weise liebt – als etwas, das um seiner selbst willen erstrebenswert ist, selbst wenn sie im einzelnen Fall nicht die wünschenswerten Folgen haben sollte, die sie aufs Ganze gesehen hat und deretwegen sie als Tugend gilt.« (Mill 2004, S. 62)

Die »Wertebildung« ist ähnlich ausgerichtet, indem auch hier eine Verwobenheit der Darstellung als Selbstzweck und einem hintergründigen Nutzen vorhanden ist. Der Unterschied besteht darin, dass Ausdrücke wie »unsere Werte« im Diskurs zu

Migration und Integration intertextuell aufgeladen sind. Sie verweisen auf hierarchische, konstruierte *wir – die Anderen* Dichotomien, in denen die Vorstellung von homogenen Wertegemeinschaften gepflegt wird. Dabei werden die *eigenen Werte* im Sinne von Othering aufgewertet, indem sie von *anderen Werten*, welche abgewertet werden, abgegrenzt werden. Dabei wird selten spezifiziert, was genau die eigenen Werte sind und warum und wie sie sich von den Werten unterscheiden, die als *anders* markiert werden.

Bildung als Kosten

Der Beschreibung als gewinnbringende oder zumindest potenziell lohnende Investition steht die Darstellung als bloße Kosten und somit als Belastung gegenüber. *Bildungsintegration* (in der Einleitung wird der Begriff definiert und kritisch eingeordnet) und allgemein Bildung im Kontext von Migration und Integration wird hier als Kostenfaktor gesehen, welcher häufig mit einer Migration ablehnenden Haltung einhergeht. Hier findet sich die Anwendung von Wodaks »Uselessness, disadvantage«-Topoi neben »Finances«. Der Nachteil, der in den Kosten für Bildung im Kontext von Immigrations- und Integrationsprozessen gesehen wird, bildet eine Strategie zur negativen Darstellung von Migration und kann somit politische Entscheidungsbildung dahingehend beeinflussen. Obwohl es bei den vorher genannten Rahmungen als Investition ebenfalls um Kosten geht, ist die Wirkung dementsprechend gegensätzlich. Dieser Unterschied entsteht, indem bei den Investitionen Kostenaufwand ebenso wie späterer Nutzen betrachtet wird, während bei den hier betrachteten Aussagen ausschließlich auf die Kosten und somit einen Nachteil eingegangen wird, ohne dass potenzieller Nutzen erwähnt wird. Es ist die Darstellung vom Geben und als gebendes Subjekt erscheint die Dominanzgesellschaft, der Staat oder die Bundesländer, während migrantisierte Personen zu passiven Objekten werden. Sie werden in Geld beziffert als Kosten und somit als Last und nicht in ihren Bildungsleistungen gesehen und anerkannt. Die isolierte Betrachtung der Kosten, ohne Wertschätzung, Multiperspektivität und Kontextualisierung resultiert aus diesem Bild.

Hierfür sind Überschriften wie diese beispielgebend: »Ifo-Chef warnt: Jeder Flüchtling kostet Deutschland 450.000 Euro« (Ohne Autor*in, FOCUS 02.03.2016) oder »Bericht: Die bisherigen Kosten der Flüchtlingskrise in Deutschland« (Ohne Autor*in, FOCUS 18.05.2018). Unter letzterer Überschrift findet sich im Haupttext des Artikels die Aussage:

> »Dagegen stiegen die Ausgaben für Sprach- und Integrationskurse rasant an: von 1,8 Milliarden Euro im Jahr 2016 auf 2,64 Milliarden Euro im Jahr 2017. Die Kosten sollen weiter auf drei Milliarden steigen.« (Ohne Autor*in, FOCUS 18.05.2018)

Es ist eine Aufzählung von Milliardenbeträgen als zunehmende Summen, die Bildung im Kontext von Integration beziffern. Teuer ist das Charakteristikum, das hier in Verbindung mit Bildung und Migration Platz findet, während alles andere in den Hintergrund rückt. In stärker zugespitzten Formulierungen werden diese Kosten als Last für »den Steuerzahler« explizit gemacht und gehen mit homogenisierenden Abwertungen migrantisierter Personen einher:

> »1.000.000.000.000 Euro! Pi mal Daumen! Die Kosten für den Steuerzahler könnten auch höher ausfallen. Bis jetzt sind es etwa 1,5 Millionen Migranten, die seit 2015 nach Deutschland eingereist sind. Und nein: Es sind eben keine Zahnärzte, Anwälte und Atomwissenschaftler, sondern überwiegend unterqualifizierte Zuwanderer, die sich aufmachen ins gelobte Land – eines, in dem scheinbar Milch und Honig fließen.« (Jüttner et al., FOCUS 11.04.2018)

Hierbei handelt es sich um einen Artikel, der sich auf ein Buch des Ökonomen Hans-Werner Sinn bezieht und die Aussagen im Artikeltext entsprechen teilweise Passagen des Buches. Die Ausrufezeichen setzen die Akzente auf die Kosten und mit »Pi mal Daumen!« deren scheinbare Unkalkulierbarkeit. Hierin besteht bereits ein Widerspruch, da die Bezifferung der Kosten gerade den Effekt des Nachteils und der Ablehnung hervorruft, aber die anschließende Einschränkung durch die umgangssprachliche Formulierung für überschlagen statt gerechnet dennoch hier nicht die Funktion erfüllt diesen Effekt zu entkräften, sondern sogar zu verstärken. Anschließend wird nur in eine Richtung gewiesen, wenn die Möglichkeit aufgezeigt wird, die Kosten »könnten auch höher ausfallen«. Es sind Aussagen, die Lesenden, die in Deutschland Steuern zahlen, einen Punkt bieten, sich als Leidtragende zu lesen/erleben, indem nicht nur von Kosten für den Staat, sondern »für den Steuerzahler« als eine Figur, die diese hohen Kosten stemmt, gesprochen wird. Diese Darstellung als kostenintensive Last ohne möglichen Nutzen lässt bereits keinen Raum für empowernde Anerkennung. Es folgt zudem die kollektive Abwertung als »überwiegend unterqualifizierte Zuwanderer«, kontrastiert zu positiv konnotierten »Zahnärzte[n], Anwälte[n] und Atomwissenschaftler[n]«. Es entsteht ein verallgemeinerndes Bild von *Zuwandernden* als *teure, ungebildete Last* und der Figur des *Steuerzahlers* als der lasttragenden Person. Hierbei sind diese beiden Figuren einander gegenübergestellt, erstere der zweiteren schadend, anstatt dass die Überlappung erkannt werden – also die Möglichkeit, dass migrantisierte Personen Steuern zahlen oder dass nicht migrantisierte/unsichtbar normalisierte Menschen Bildungskosten verursachen bzw. ebenfalls Bildungsleistungen und Sozialleistungen benötigen können, wird nicht bedacht. Nachdem die vorangegangenen Beispiele FOCUS ONLINE entnommen wurden, lassen sich ebenfalls Beispiele von SPIEGEL ONLINE anführen. Auch in SPIEGEL ONLINE Artikeln werden Kosten beziffert und einseitig als Last beschrieben. Aber um die Varianz der Aussagen

aufzuzeigen, ist hier eine Formulierung, die Bildung zwar vorrangig als Kostenlast beschreibt, aber ohne konkrete Zahlen zu verwenden:

> »Dabei geht es nicht nur um guten Willen und Empathie, sondern um sehr viel Geld für Wohnungsbau, Sprachkurse, Kindergärten, Schulen, Sozialarbeit, berufliche Bildung, gesundheitliche Versorgung. All das ist selbst für eine relativ wohlhabende Gesellschaft nicht aus dem Ärmel zu schütteln.« (Fücks, SPIEGEL 28.10.2015)

Hier wird die Stimme des Pragmatismus angewendet, indem diese Darstellung als finanzielle Last als Realismus präsentiert wird, welcher »guten Willen und Empathie« mit finanziellen Bedingungen konfrontiert. Die Botschaft lautet, dass es nicht leicht sei, diese Kosten zu bewältigen, »selbst für eine relativ wohlhabende Gesellschaft«. Es wird somit die Empathie von den mit Flucht in Verbindung gebrachten Menschen weggeleitet. Der Weg wird weggeführt von dem »guten Willen und Empathie« und hin zu Kosten. Die Empathie wird zur Dominanzgesellschaft gelenkt, die diese finanzielle Leistung »nicht aus dem Ärmel […] schütteln« könne. Somit wird die von Emilia Roig beschriebene Empathielücke (re-)produziert, in der es leichter ist, mit hierarchisch über einem positionierten Kollektiven oder Individuen zu fühlen, anstatt mit benachteiligten, marginalisierten Gruppen und Personen (Roig 2021, S. 147–148). Da dominierende Perspektiven im gesellschaftlichen Diskurs präsenter sind, diesen eben dominieren, ist es leichter, sich in die damit einhergehenden Positionen und Subjekte hineinzuversetzen. Andersherum werden marginalisierte Positionen nicht ausreichend abgebildet und gleichzeitig nehmen Stereotype Darstellungen aus dominierender Perspektive Räume der Repräsentation ein. So wird ein tatsächliches Mitfühlen strukturell erschwert (ebd.). Auf diese Weise können marginalisierte Menschen kaum für Bildungsleistungen anerkannt werden, da sie in dieser Narration, selbst wenn sie sich bilden, nur als Kosten verursachend wahrgenommen werden. Es geht damit keine Wertschätzung, sondern nur die Verurteilung als finanzielle Last einher.

Anerkennungen/Verkennungen: Verwertungslogik, Potentiale, Lasten

Die Anerkennung von Bildung wirkt in den beschriebenen Mustern innerhalb finanziell-wirtschaftlicher Narrationen in einer Verwertungslogik. Als *gut* erscheint dementsprechend das, was verwendet/genutzt werden kann, um Gewinne zu erzielen, z.B. durch Steuereinnahmen, Fachkräftemangel zu verringern/beseitigen, dem Wohlstand der Nation dient und somit zum Bild des *guten Lebens* im *Wohlstand* beiträgt. Der Fachkräftemangel ist bei dieser Form der Anerkennung eine zentrale Komponente – der Grund für Bedarf in einer Anerkennungslogik, die auf die Erfüllung der Bedarfe *Deutschlands* (Die Verwendung von »Deutschland« als homogeni-

siertes Subjekt im Diskurs wird an anderer Stelle erläutert und mit Benedict Andersons *Imagined Communities* und weiteren Theorien dekonstruiert) ausgerichtet ist.

> »Aktuell seien 460 000 erwerbsfähige Flüchtlinge registriert, sagte Nahles der ›Passauer Neue Presse‹. In diesem Jahr kämen voraussichtlich weitere 200 000 Erwerbsfähige hinzu. ›Gleichzeitig haben wir derzeit knapp eine Million offene Stellen. Das heißt: Wir können es schaffen, mit Hilfe der Flüchtlinge mittelfristig die Fachkräftelücke im Handwerk zu verkleinern.‹« (Ohne Autor*in, FOCUS 27.02.2016)

Hier werden nicht direkt Bildungsleistungen anerkannt, sondern nur Zahlen und Funktionen genannt. Indirekt wird allerdings die nötige Kompetenz zugesprochen, »die Fachkräftelücke im Handwerk zu verkleinern«. Die Besonderheit ist hier, dass von »Hilfe« die Rede ist: »mit Hilfe der Flüchtlinge«. Ansonsten wird »helfen« und »Hilfe« im Diskurs vor allem als etwas verwendet, was von unmarkierten Personen ausgehe, während Geflüchtete und migrantisierte Personen nur als von Hilfe profitierend dargestellt werden.
Expliziter um »Fähigkeiten und Leistungen« geht es in diesem Beispiel:

> »Viele Migrantinnen und Migranten tragen mit ihren Fähigkeiten und Leistungen zum Wohlstand und zur gesellschaftlichen und kulturellen Vielfalt unseres Landkreises bei. Auch angesichts des demografischen Wandels müssen wir gesteuerte Zuwanderung als Chance sehen.« (Ohne Autor*in, FOCUS 30.06.2017)

Wie oben schon erwähnt, wird »Zuwanderung«, allerdings mit der Einschränkung »gesteuerte« hier als Chance anerkannt. Es findet wertschätzende Leistungsanerkennung statt. Diese wird aus unmarkierter Position heraus ausgesprochen und kategorisiert die anerkannten Subjekte als »Migrantinnen und Migranten«. Die Grundlage für die Anerkennung der »Fähigkeiten und Leistungen« ist der Profit »unseres Landkreises« in Form von »Wohlstand« und »Vielfalt«. Die Anerkannten werden als aktiv leistend gesehen. Sie werden nützlich, aber nicht Teil des *Wir*, welches hinter dem *uns* in »unseres Landkreises« steht.
Andersherum beruht negative Anerkennung auf der Bewertung als nutzlos:

> »Das Ifo-Institut unterstrich die Bedeutung der Integration der Flüchtlinge in den Arbeitsmarkt und meldete zugleich Bedenken an. Viele Flüchtlinge seien schlecht ausgebildet, sagte Felbermayr. Mehr als 40 Prozent der vom Ifo-Institut befragten Industriebetriebe aus Westdeutschland halten sie demnach für nur als Hilfsarbeiter einsetzbar, in Bau und Handel seien es weniger als 40 Prozent.« (Ohne Autor*in, SPIEGEL 10.11.2015)

Hier werden Geflüchtete als eine Gruppe betrachtet, welche in Prozentanteilen aufgesplittet bewertet wird. Im Vordergrund steht die Abwertung der bestehenden Bildung: »Viele Flüchtlinge seien schlecht ausgebildet«. Der Maßstab ist der mögliche Einsatz im deutschen Arbeitsmarkt, also die Verwertungs- bzw. Nutzungsmöglichkeiten: »nur als Hilfsarbeiter«. Sie erscheinen als Werkzeuge oder Instrumente, für die deutsche Wirtschaft, welche anhand ihrer Passung zu dem von oben bestimmten Zweck beurteilt werden.

Wie bereits beschrieben, sprechen innerhalb dieses finanzsprachlichen Rahmens vorwiegend Politiker*innen und Wirtschafts*expert*innen*. Innerhalb der Nützlichkeits- und Verwertungslogik, jedoch ohne direkten Wirtschaftsbezug, argumentiert allerdings Soufeina Hamed. Die Sichtbarkeit ihrer Perspektive bildet eine Ausnahme. Sie wird in einem SPIEGEL Artikel als »Soufeina Hamed, 28, ist Comic-Zeichnerin und Psychologin« vorgestellt und kritisiert:

> »›Seit ich klein bin, ist das ›Anderssein‹ ein Thema. Aber im Grunde ist es eine Scheindebatte. Wir diskutieren seit Jahren darüber, und es geht nichts voran. In Deutschland leben und arbeiten so viele Menschen, die zu unserer Gesellschaft täglich beitragen und gern mehr beitragen würden. Doch ständig diese Debatte führen zu müssen, lenkt davon ab, sich als Teil der Gesellschaft zu verstehen und sein Bestes zu geben. Das finde ich schade.« (Höhne, SPIEGEL 06.08.2018)

Auch hier findet eine Wertschätzung von Leistung als etwas »zu unserer Gesellschaft […] beitragen« statt. Allerdings ohne die ansonsten präsente wir-sie Dichotomie. *Andersheit* wird dekonstruiert, es geht um Menschen (ND-Linie). Zudem handelt es sich um Selbstanerkennung bzw. solidarische Anerkennung aus Betroffenensicht. Hamed beschreibt die gelebte Erfahrung des Verandert-Werdens, während sie eben diese *Andersheit* dekonstruiert. Gleichzeitig bleibt der Maßstab für anerkennende Legitimierung von Menschen Leistung als der Nutzen für die Gesellschaft.

Allerdings wird nicht nur bestehende Bildung und Leistung anerkannt, sondern auch »Potential«. Die Bewertung von Potenzial nimmt wiederum einigen Raum im Diskurs ein. So beispielsweise, wenn davon berichtet wird, wie bei Schüler*innen eine »Potentialanalyse« als Berufsberatung durchgeführt wird (Fücks, SPIEGEL 14.01.2015). Aber auch speziell auf Migration und Integration bezogen, wobei Bildungsintegration als Weg präsentiert wird, um Potenziale auszubilden, zu nutzen bzw. nutzbar zu machen. Auch hier finden sich ähnliche Anerkennungsmuster wie zuvor auf Leistung und bereits bestehende Bildung bezogen: »Das Ziel sei es dabei, die Potenziale Zugewanderter zu nutzen und sie im Sinne des hiesigen Arbeitsmarktes bei ihrer beruflichen Entwicklung zu unterstützen« (Ohne Autor*in, FOCUS 26.06.2018).

Die Anerkennung von Potenzialen besitzt eine große Sichtbarkeit, da sie sich insbesondere bei FOCUS ONLINE-Artikeln auch in Überschriften niederschlägt:

»Potenziale für den Arbeitsmarkt ausschöpfen« (Ohne Autor*in, FOCUS 26.06.2018) lautet die Überschrift des eben zitierten Artikels und ein anderer Artikeltitel lautet »So will München das Potenzial der Neuankömmlinge nutzen« (Ohne Autor*in, FOCUS 28.02.2018).

Auch unabhängig von Migrantisierungen und Rassifizierungen spielt die Bewertung von Potenzial eine wichtige Rolle. Allerdings erscheint hier vorwiegend die Figur des Kindes als Ort von Potenzial: Als etwas, das Möglichkeiten bietet, aber noch geformt werden muss. Sara Ahmed analysiert:

> »The child – who we might recall is considered by John Locke as a blank slate – is the site of potential. What happens to the child will shape what the child can become; the child's presumed emptiness becomes an imperative to shape its becoming. Education becomes about directing such potentiality; about steering the child in the right direction. Or to use a metaphor from horticulture, education is about cultivation, whereby, through tending the soil, you encourage the plants to grow in some ways rather than others. To educate is to orient, which is why education plays a central role in debates about happiness. Nel Noddings describes how ›happiness should be an aim of education, and a good education should contribute significantly to personal and collective happiness‹ (2003: 1).« (Ahmed 2010, S. 54)

Der Unterschied zwischen dieser allgemein gehaltenen Analyse und den hier betrachteten Diskursaussagen in Bezug auf Migration und Integration ist der Einbezug der zu bildenden Person bzw. Figur in das Kollektiv, zu dessen Glück die Maßnahmen führen sollen. Ahmed spricht zwar nicht von tatsächlichem Glück für das Kind, aber von Bildern des Glücks, deren Verwirklichung mit der Nutzung des Potenzials durch Bildung in einer gesellschaftlich vorgegebenen Richtung versprochen wird. In den SPIEGEL und FOCUS ONLINE Artikeln zu Migration und Integration wird dagegen das Glück von einem *wir*, *uns*, dem was als *Deutschland* imaginiert wird oder einzelnen Städten versprochen oder erhofft. Die jeweils migrantisierten und bewerteten Personen werden allerdings nur als Werkzeug für dieses vorgestellte Glück, nicht aber als Teilhabende daran mitgedacht. Wenn Anerkennung in diesem Rahmen stattfindet, ist es also eine Anerkennung des möglichen Nutzens für die Dominanzgesellschaft (nach Ausschöpfung des beschriebenen Potentials).

Zudem gibt es Nutzenanalysen, die mit gar keiner Anerkennung der jeweils betrachteten Personen oder Personengruppen einhergehen, da diese darin nicht als Subjekte vorkommen. Hier zeigen sich Überlappungen mit der Narration der Passiv-Profitierenden: »›Es reicht nicht aus, nur zu warten, dass der Staat perfekt vorgebildete Flüchtlinge liefert‹« (Ohne Autor*in, FOCUS 19.08.2016). In diesem Beispiel werden geflüchtete Menschen zur Lieferware. Zu einem passiven Objekt, welches durch den Staat gebildet werde – »perfekt« für den jeweiligen Zweck. Aktive

Leistungen der Personen werden unsichtbar und allein durch den so kreierten Objektstatus wird eine Anerkennung der Subjekte hinter diesen Bildern verhindert.

Werden allerdings ausschließlich Kosten betrachtet, ist gar kein Nutzen mehr erkennbar. Es stehen Nachteile im Fokus und die verkennende Anerkennung bedeutet: Last. Menschen werden durch die alleinstehende, nicht weiter kontextualisierte Bezifferung ihrer Bildungskosten nur noch als Last wahrgenommen. Es geht kein Respekt, keine Wertschätzung damit einher. Wenn dies in prekären Situationen der Fall ist, wenn der eigene Aufenthalt an dem eigenen Wohnort nicht als selbstverständlich anerkannt ist, kann dieser so in Frage gestellt werden.

Die Anerkennung von Bildung ist auf Wertsteigerung ausgerichtet. Es geht darum, den wirtschaftlichen Bedarfen des Staates und der Dominanzgesellschaft gerecht zu werden. Dafür werden migrantisierte Personen hierarchisch von dominanzgesellschaftlicher, unmarkierter und staatlicher Seite als nützlich, leistend, Last, Kosten, Potenziale in sich tragend, qualifiziert, nutzlos und vieles weiteres anerkannt/verkannt. Diese Vorstellungen des Nutzens können z.B. Einwanderungsgesetze legitimieren, die an Qualifikationen und Kompatibilität mit dem deutschen Arbeitsmarkt ausgerichtet sind (z.B. in Ohne Autor*in, SPIEGEL 28.01.2015) und andere Formen der nationalen Grenzüberschreitung erschweren. Die Anerkennung als nützlich-gebildet geht somit mit der gesellschaftlichen Anerkennung von Anwesenheitsberechtigung einher. Die *Das*einsberechtigung von Menschen wird an ihre Nützlichkeit zurückgebunden. Es ist hierbei allerdings keine Anerkennung, die migrantisierte Personen als komplett zugehörig aufwerten kann. Denn allein die Bedingung, weiterhin nützlich für die Dominanzgesellschaft zu sein, um überhaupt wertgeschätzt zu werden und somit von hierarchischer Anerkennung dauerhaft abhängig zu sein, besteht hier in einem Ausmaß, das bei unsichtbar normalisierten Personen nicht existiert. Durch das Erweisen der eigenen Nützlichkeit wird die Markierung als *Anders* nicht dekonstruiert, sondern *die Anderen* werden lediglich als ausreichend gewinnbringend angesehen, um unter Bedingungen in der Gruppe der *Norm* begrenzt »mitspielen« zu dürfen (EN-Linie, vgl. Boger 2017, aber niemals wirklich N erreichend). Durch gesellschaftlich anerkannte Bildungsleistungen werden migrantisierte Personen im Diskurs nicht zu gebildeten *Menschen*. Die Wörter *Migrant*in* und *Migrationshintergrund* werden ihnen weiterhin angehaftet. Anerkannt wird aus dominierender Perspektive und die verkennende Anerkennung lautet: *gebildete*r Migrant*in, profitable*r Migrant*in*.

Utilitarismus als Anerkennungsmaßstab

Innerhalb der hier beschriebenen Aussagenstruktur zeichnet sich immer wieder der Verweis auf Nützlichkeit ab. Nützlichkeit kann nicht für sich stehen, sondern ist ein *nützlich für etwas*. In diesem Fall geht es um den Nutzen für Wirtschaftswachstum, gegen Fachkräftemangel, für die *Entwicklung* von Städten, Gemeinden, einer Nati-

on. Diesen Zielen ist der Gedanke an Wohlstand als materiellem, durch Wirtschaftswachstum zu sicherndem Gut gemein. Wohlstand beinhaltet *Wohl*, es geht um das Wohlergehen, welches monetär, materiell assoziiert ist. Es gibt starke Verbindungslinien zu utilitaristischen Argumentationslinien. Hier wird zwar nicht direkt auf das Erreichen des Glücks der Allgemeinheit rekurriert, aber es besteht eine diskursive Verbindung zwischen materiellem Wohlstand oder auch Wirtschaftswachstum und Glück. Zudem wird der Utilitarismus in seinem Gebrauch häufig auf ökonomisches Wohlergehen reduziert, sodass der ihm eigentlich zentrale Gedanke des Glücks zeitweise überdeckt wird.

Es gibt zwei verschiedene Definitionen des Utilitarismus, welche auch gleichzeitig als Leitsätze gelten. Einerseits wird der Utilitarismus, z.B. bei Jeremy Bentham in quantitativen Relationen beschrieben: Es geht um das größere Glück für die größere Anzahl an Beteiligten (Ahmed 2010, S. 4; Bohnen 1992, S. 318–319).

Demgegenüber steht eine absolute Definition, welche mit John Stuart Mill auch qualitative Überlegungen erlaubt:

> »Die Auffassung, für die die Nützlichkeit oder das Prinzip des größten Glücks die Grundlage der Moral ist, besagt, daß Handlungen insoweit und in dem Maße moralisch richtig sind, als sie die Tendenz haben, Glück zu befördern, und insoweit moralisch falsch, als sie die Tendenz haben, das Gegenteil von Glück zu bewirken. […] Die Anerkennung der Tatsache, daß einige Arten der Freude wünschenswerter und wertvoller sind als andere, ist mit dem Nützlichkeitsprinzip durchaus vereinbar. Es wäre unsinnig anzunehmen, daß der Wert einer Freude ausschließlich von der Quantität abhängen sollte, wo doch in der Wertbestimmung aller anderen Dinge neben der Quantität auch die Qualität Berücksichtigung findet.« (Mill 2004, S. 13)

Auch bei Mill geht es nicht einfach nur um das individuelle Wohl, sondern um ein Allgemeines, das gesamte Glück der Gesellschaft und demnach ein Abwägen, was eine Handlung sowohl für die handelnde Person selbst als auch für andere bewirken könne (Mill 2004, S. 30–31). Hierbei kann es durchaus nach Mills Prinzip gerechtfertigt sein, dass ein Individuum in einer bestimmten Situation das eigene Glück zurückstellen muss, um das der Allgemeinheit zu fördern:

> »[…] denn die Norm des Utilitarismus ist nicht das größte Glück des Handelnden selbst, sondern das größte Glück insgesamt; und wenn es vielleicht auch fraglich ist, ob ein edler Charakter durch seinen Edelmut glücklicher wird, so ist doch nicht zu bezweifeln, daß andere durch ihn glücklicher sind und daß die Welt insgesamt durch ihn unermeßlich gewinnt. Der Utilitarismus kann sein Ziel daher nur durch die allgemeine Ausbildung und Pflege eines edlen Charakters erreichen, selbst wenn für jeden einzelnen der eigene Edelmut eine Einbuße an Glück und nur jeweils der Edelmut der anderen einen Vorteil bedeuten würde. Aber man braucht

> einen widersinnigen Gedanken wie diesen nur auszusprechen, um zu sehen, daß er widersinnig ist und jede Widerlegung überflüssig macht.« (Mill 2004, S. 20–21)

Diese Ausführung Mills zum Streben nach dem Glück der Allgemeinheit durch »Edelmut«, auch wenn dieser nicht unbedingt zum eigenen Glück beitrage, wird an späterer Stelle noch einmal relevant sein. Nun gilt erst einmal festzuhalten, dass Utilitarismus in vielfältigen Theorien, die einander teils widersprechen, vertreten wird, aber die Ausrichtung auf das Glück der Allgemeinheit als kleinsten gemeinsamen Teiler besitzt.

Kritik am Utilitarismus besteht ähnlich lange wie die Theorien selbst, ist weit verbreitet und umfasst eine Vielfalt an unterschiedlichen inhaltlichen Ausrichtungen. Teilweise erscheinen sie in ihrer Gegenüberstellung widersprüchlich, ergeben jedoch Sinn anhand des Gegenstandes. So zum Beispiel die Kritik der Lustfixierung, welche die hedonistischen Aspekte des Utilitarismus als Reduzierung menschlichen Lebens auf Genuss versteht und die entgegengesetzte Kritik, der Utilitarismus mache Menschen zu gefühlslosen Nutzen-Kalkulationsmaschinen, welche John Stuart Mill jeweils als Missverständnis bezeichnet (ebd., S. 11–12).

Ebenso das Nebeneinander des Vorwurfs des Egoismus und der Auflösung des Individuums im Allgemeinwohl. So wird einerseits Utilitarismus als »plane Nützlichkeitsmoral« und Verkörperung eines »›Blanken und kruden Ökonomismus‹« auf Basis von »Selbstinteresse und Opportunismus« beschrieben, was laut Höffe mit Verweis auf die Intention »das Glück aller Betroffenen zu befördern« fehlgeleitet sei (Höffe 1992, S. 292).

Zwar geht laut Höffe die »im deutschen Sprachraum vorherrschende Ablehnung des Utilitarismus […] bis weit ins 19. Jahrhundert zurück« (ebd., S. 293). Aber dennoch haben die Argumentationslinien deutschsprachige Diskursstränge geprägt. Im Bereich der Bildungstheorien wurde sich mit Nützlichkeitsüberlegungen und deren Kritik differenziert auseinandergesetzt. Hier dominieren die Fragen, was Bildung ist, woran Bildung gemessen werden sollte, ob Bildung ein Selbstzweck sei oder ein Werkzeug des Glücks, ob Bildung dem sich bildenden oder gebildet werdenden Individuum oder primär der Gesellschaft zu dienen habe. Während den philanthropischen Pädagog(*inn)en der Aufklärung ein utilitaristisches Nützlichkeitsdenken zugeschrieben wird, in dem Bildung ein Mittel zu einem Zweck für die Gesellschaft sei (Vallentin 1999, S. 6), wird Wilhelm von Humboldt kontrastierend als Vertreter von Bildung für das Individuum gesehen. Es geht um eine vollständige Menschenbildung anstatt einer partiellen Berufsbildung im Sinne der wirtschaftlichen Bedarfe der Gesellschaft. Allerdings wird immer wieder deutlich, dass durchaus ein Zweck-Gedanke vorhanden ist, wenn diese Bildung als »Voraussetzung für die neue liberale Gesellschaft« beschrieben wird (ebd.). Fraglich ist somit, ob sich nicht die scheinbar konträren Positionen beide unter dem Dach des Strebens nach dem Glück für die Allgemeinheit und somit einer Definition des

Utilitarismus befinden können. Bildung solle bei Humboldt zwar ein Selbstzweck sein, hat aber gleichzeitig auch noch einen weiteren Zweck und somit für diesen einen Nutzen. Die Unterschiede zwischen den Positionen bestehen darin, 1. was als Glück/Wohl/Gut für die Allgemeinheit angesehen wird, 2. wie die individuelle Ebene und die strukturelle Ebene und ihre Beziehung zueinander gesehen werden und 3. wer wem nutzen soll bzw. wer in/aus dem Kreis der Profitierenden ein-/ausgeschlossen ist. Zum ersten Punkt lässt sich sagen, dass bei den sogenannten Aufklärungspädagog*innen ökonomischer Profit und funktionierende Wirtschaft als Ziel dienen und demgemäß Bildung an die Erfordernisse von Arbeitsplätzen angepasst wird (Blankertz 1985, S. 101). Bei Humboldt ist wiederum Bildung selbst bereits als Teil von Glück für das Individuum zu verstehen (Vallentin 1999, S. 6), ähnlich wie Gesundheit bei Mill (Mill 2004, 9, 63). Zudem gebe es aber auch die angestrebte liberale Gesellschaft, wodurch zu den vielen einzelnen Verwirklichungen des Glücks durch Bildung ein strukturelles Gut der Gesellschaft kommt, welches nur durch diese volle Menschenbildung erreicht werden könne (Vallentin 1999, S. 6–7). Dies ist bereits der Übergang zum zweiten Punkt, da Individuen im Sinne der Aufklärungspädagogik als Zahnrädchen für die Wirtschaft gesehen werden und Glück in der Erfüllung dieser Funktion finden können, während bei Humboldt individuelles Tun und Verwirklichen ebenso sichtbar werden wie Vorstellungen zu gesellschaftlichen Strukturen sowie das Zusammenwirken der beiden Ebenen. Der dritte Punkt wendet den Blick auf die Unterscheidung zwischen arbeitender Klasse als beruflichen Nutzen bringen müssend und habende Klasse als davon profitierend in der Aufklärungspädagogik. Bei Humboldt ist es dagegen der Mensch im Allgemeinen, welcher sich durch Bildung vervollständigen/vollenden solle (Blankertz 1985, S. 93; Vallentin 1999, S. 124–125, 214–215) – Was jedoch nicht funktionieren kann, sofern es nicht bereits eine vorherbestimmte Vollständigkeit gibt – Wie kann definiert werden, was *vollständig* bedeutet?.

Somit lässt sich die herkömmliche Anwendung utilitaristischer Theorien dekonstruieren, indem gezeigt wird, dass sogar als dem Utilitarismus entgegengesetzt angesehene Bildungstheorien utilitaristisch lesbar sind und es nur die Vorstellungen von Glücksdefinitionen, Verschränkungen von individueller und struktureller Ebene sowie Verteilungsfragen sind, welche die einen Theorien von den anderen trennen. Dies sind zwar durchaus aussagekräftige Unterscheidungsmerkmale, aber nicht hinsichtlich der Frage, ob eine Theorie als utilitaristisch gelten kann. Das gilt aber selbstverständlich nur, wenn die Utilitarismusdefinition mit qualitativen und die Gesamtheit betrachtenden Aspekten verwendet wird (ohne seine Glücksdefinitionen und hierarchischen Festlegungen von *höherwertigen* und *geringeren* Glücksformen), anstatt der quantitativen, das Element des Gegenrechnens beinhaltende Definition Benthams.

In Bezug auf die Anerkennung von Bildung im Kontext von Migration und Integration zeigt sich eine spezifische Form von utilitaristischer Argumentation. Hier

gibt es eine Parallele zu der eben angesprochenen Trennung zwischen arbeitender als nützlicher Klasse und habender als profitierender Klasse. Denn die (konstruierten) Gruppen und die Individuen, deren Nützlichkeit im Diskurs zu Migration und Integration diskutiert wird, werden nicht unbedingt als der Gesellschaft, um deren Glück es geht, zugehörig anerkannt. Es ist die Dichotomie *Wir vs. Die Anderen*, die den Unterschied ausmacht. Wie eben bereits angeschnitten, ist das nichts, was dem Utilitarismus fremd ist. Bei genauerem Hinsehen offenbart sich, dass solche Differenzlinien die utilitaristische Tradition immer begleitet haben. In Bezug auf klassistische Unterteilungen, wer nützlich zu sein habe, schreibt Ahmed:

> »The extraction of use from bodies by defining others as bodies to be used was justified as a mission to improve humanity: to become arm is to become body, to offer brawn or brute strength; *to become arm as to become biological*. A history of arms that are used overused arms, including arms that are missing, that have been lost in service to the industrial machine, is a history of how some are used to benefit others. It is not simply that laborers are assumed to acquire stronger arms, arms that can do more because they do ›do‹ more, but that others are *freed from that requirement*. Manual labor becomes distinguished from mental labor, a distributed distinction, a distinction that is distributed between persons and things, such that making use of mental faculties came to be understood as dependent on relative freedom from biological necessity. The blacksmith's arm was usefully employed as a means of extracting that freedom.« (Ahmed 2019, S. 95)

Dies ist besonders gut an kolonialen Kontexten zu sehen, da diese von extremen, gewaltvollen Hierarchien bzw. Unterdrückungsstrukturen geprägt sind. Wie Sara Ahmed beschreibt, waren bekannte Utilitaristen auch gleichzeitig Verteidigende des Britischen Empires. James Mill und sein Sohn John Stuart Mill haben zwar unterschiedliche Formen des Utilitarismus vertreten, aber beide Theorien zur Maximierung des Glücks der Allgemeinheit entworfen. Gleichzeitig hatten beide über die East India Company Verbindungen zum Kolonialismus, die auf den eigenen Profit ausgelegt waren (Ahmed 2010, S. 124). Britischer Utilitarismus wurde verwendet, um den Kolonialismus als glückliches bzw. Glück förderndes Unternehmen darzustellen. Neben dem Profit der Kolonialisierenden (welcher aber auch in Frage gestellt wurde – also ob Kolonialismus *sich lohnen* würde) wurde behauptet, der Kolonialismus sei zum Wohle der kolonialisierten Bevölkerung. Hierfür wurden kulturelle, dichotome Auf- und Abwertungen vorgenommen und von Entwicklungen anstatt von Unterdrückungen gesprochen:

> »In an article published in the *Monthly Review*, John Bruce, a historiographer for the for the East India Company, drew on the vocabularies offered by utilitarianism to justify the ›formation of a European – *British* – population in India,‹ which he acknowledged might be ›the object of dread‹ for the British at home (1813: 29).

> He argued that the population of India would benefit by being ruled by a class of ›philanthropic men‹ in the following way: ›The pace of civilisation would be quickened beyond all examples. The courts, the knowledge, and the manners of Europe would be brought to their doors, and forced by an irresistible moral pressure on their acceptance. *The happiness of the human race would thus be prodigiously augmented*‹ (30; emphasis added). Empire is justified in terms of the augmentation of human happiness.« (Ahmed 2010, S. 124)

Die utilitaristische Darstellung die Ahmed analysiert folgt eurozentrischen Dichotomien. Positives, mit Glück in Verbindung Gebrachtes wie in diesem Fall Rechtssysteme, Wissen und Benehmen unter dem Überbegriff *Zivilisation* wird hier alleinig Europa zugeschrieben. Den Kolonialisierten wird dagegen ein Mangel und ein Bedarf daran unterstellt, sodass die Zufuhr dieser Werte als allgemeiner Anstieg des Glücks behauptet wird.

> »Colonialism is justified as necessary not only to increase human happiness but to teach the natives how to be happy. They must learn ›good habits‹ by unlearning what is custom or customary. The general end of happiness translates into the particular end of the individual: the creation of ›individuals‹ becomes the purpose of colonial education or training. To become happy in these terms requires the individual be liberated from custom, to become an end-in-itself. As I suggested in chapter 2, happiness involves being ›redirected,‹ or turned around. *To turn others into individuals is to turn them around, by turning them toward the norms, values and practices of the colonizer*.« (ebd., S. 128)

Ähnlich wie in der hier aufgezeigten generellen Verteidigung von Kolonialismus wurde die Steigerung von Glück und der Nutzen von etwas für die Steigerung des Glücks auch bei den Mythen des »Happy Slaves« und der »Happy Housewife« zur Legitimation von Unterdrückung, Ausbeutung, Gewalt verwendet (ebd.o, S. 2, 50, 257–258). Deutlich wird hierbei, wie Vorstellungen von Glück an Deutungshoheiten gebunden sind. Es sind die Aussagen der Kolonialisierenden, bzw. männlich gelesener Menschen in patriarchalen Verhältnissen, welche über Zustände von Glück und Unglück urteilen, nicht die Stimmen der Betroffenen selbst. Es stellt sich die Frage, welche Interessen hinter den Bewertungen *als glücklich* oder *als unglücklich* stehen, welches Unglück überhaupt wahrgenommen werden kann in einer hierarchischen Interaktionsordnung und um wessen Glück es tatsächlich geht.

Wenn wir nun wieder den Diskurs zu Migration und Integration von 2015–2018 in den deutschsprachigen Medien FOCUS ONLINE und SPIEGEL ONLINE betrachten, sind insbesondere die Sprechendenpositionen relevant. Denn wie zu Beginn dieses Kapitels herausgearbeitet wurde, sind es nur in Ausnahmefällen Personen, die *als* migrantisierte Personen oder Personen mit Rassismuserfahrungen sprechen. Es wird stattdessen aus machtvoller Position (unmarkierte/unsichtbar nor-

malisierte Politiker*innen, Wissenschaftler*innen, …) über Personen gesprochen, die in diesem Sprechen migrantisiert werden. Somit liegt auch die Deutungshoheit über das, was angestrebt werden sollte, über den Zweck und das, was diesem Zweck dient, also dafür von Nutzen ist, bei diesen dominierenden Sprechendenpositionen. Zudem findet der Diskurs in einem kapitalistischen Kontext statt, der wirtschaftlichen Erfolg so selbstverständlich mit dem Wohlergehen der Allgemeinheit gleichsetzt, dass diese nicht einmal mehr expliziert werden muss. Damit ist ein Rahmen gegeben, in dem Anerkennung sich in diesem finanzsprachlichen Bereich des Diskurses vollzieht. Leistungswertschätzend wird das anerkannt, was der Dominanzgesellschaft wirtschaftlichen Profit bringt. Allerdings sind es selbst bei Erfüllung dieses Maßstabs, wie bereits dargestellt, nicht unbedingt immer die *nützlichen* migrantisierten Personen, sondern teils wieder unsichtbar normalisierte Teile der Dominanzgesellschaft oder ihre politischen Vertretungen, welche dafür anerkannt werden, diese Nutzung möglich zu machen. Und während das Versprechen im Raum steht, durch die eigene Leistung(/Nützlichkeit) Anerkennung (*als* zugehörig) zu erlangen, heißt gebraucht werden, lediglich die eigene Anwesenheit zu legitimieren, nicht aber dem Status als *space invader* (Puwar 2004) zu entfliehen.

Die Frage ist, ob und wie eine andere Gemeinwohlorientierung die sowohl das individuelle Empfinden einzelner als auch das große Ganze betrachtet, Verteilungs- und Differenzgerechtigkeit berücksichtigt, als Anerkennungsgerüst denkbar ist.

6.2 Vom Utilitarismus zu kritischer Wohlorientierung – Ein Exkurs

> »Die Auffassung, für die die Nützlichkeit oder das Prinzip des größten Glücks die Grundlage der Moral ist, besagt, daß Handlungen insoweit und in dem Maße moralisch richtig sind, als sie die Tendenz haben, Glück zu befördern, und insoweit moralisch falsch, als sie die Tendenz haben, das Gegenteil von Glück zu bewirken. Unter ›Glück‹ [happiness] ist dabei Lust [pleasure] und das Freisein von Unlust [pain], unter ›Unglück‹ [unhappiness] Unlust und das Fehlen von Lust verstanden.« (Mill 2004, S. 13)

> »Happiness might not simply provide a sense of possibility; it is a sense of possibility. To turn happiness into an expectation is thus to annul its sense of possibility. When happiness is not something that we promise to another, is not something that we imagine is due to us or which we have a duty toward, is not something that we anticipate will accumulate from certain points other things can happen, which involves a certain kind of openness to the possibility of an encounter.« (Ahmed 2010, S. 220)

> »Alles ist eine Frage der Perspektive. Ein kollektiver Bewusstseinswandel ist möglich, hin zu mehr Verbindung, mehr Einheit, mehr Empathie und schließlich mehr Liebe.« (Roig 2021, S. 11)

Wie kann Utilitarismus gedacht werden, damit eine Basis für Anerkennungsprozesse – im Bildungsbereich und außerhalb – entsteht, welche Differenzgerechtigkeit fördert, anstatt ihr entgegenzustehen? Wie kann der Mensch als Selbstzweck erscheinen, dessen Wohlbefinden sowohl als Individuum in Kollektiven als auch in der Gesamtheit aller Menschen Berücksichtigung findet? Wie wirken Glücksnormen und wie kann Glück angesichts vielfältiger Kritik überhaupt noch der Orientierung dienen?

Im Folgenden wird versucht, mit einer Kritik an Glücksnormen, einer Verbindung von Gefühls- und Verstandsorientierten Ansätzen, Empathie, Grievability und vor allem Differenzgerechtigkeit als leitendem Maßstab Überlegungen zu den Schwierigkeiten und Potentialen kritischer Glücks-/Wohlorientierung aufzunehmen. So kann ein neuer Anerkennungsmaßstab entstehen. Diese Überlegungen erfolgen in 10 Thesen:

1. Finanzielle Nützlichkeit ungleich Glück
2. Es geht weder nur um das Glück der Mehrheit, einzelner Personen oder Gruppen noch ausschließlich um das Glück der Allgemeinheit: Einzelpersonen, Kollektive und Allgemeinheit müssen in Interaktion und hybriden Zugehörigkeiten berücksichtigt werden
3. Es muss auf eine gerechte Verteilung von Glück geachtet werden
4. Glück lässt sich nicht objektiv feststellen (es gibt keine Objektivität), Glückszuschreibungen können Gewalt reproduzieren und Glücksnormen können gegen Glücksmöglichkeiten wirken
5. Gefühl und Verstand müssen zusammenwirken können: Empathie, Grievability, Sensibilisierung, kritisches Hinterfragen, Lernen und Verlernen anstatt einer einfachen Schritt-für-Schritt-Anleitung
6. Glück muss machtkritisch und im Trilemma der Inklusion betrachtet werden: Differenzgerechtigkeit ist als Selbstzweck zu begreifen, aber auch als Zweck für Glück und zentraler Leitfaden der Glücks-/Wohlorientierung
7. Menschen (bzw. generell Lebewesen) haben Gründe
8. Leben an sich hat einen intrinsischen Wert (der nicht ökonomisch zu bemessen ist und jeder (ohnehin unmöglich messbaren und niemals individuellen) Leistung vorausgeht
9. Wohl schließt die Befriedigung von Bedürfnissen und ein Überwiegen des Glücks ein, schließt aber Momente des Unglücks nicht aus: Es muss Räume für (die Artikulation von) Unglück geben

10. Dies ist keine Anleitung, sondern eine (Selbst-)reflexions-, Denk- und Fühlanregung

Hinter jeder der Thesen verbergen sich verschiedene Argumente, auf die nun näher eingegangen wird.

6.2.1 Finanzielle Nützlichkeit ungleich Glück

Viele der Irritationen zum Utilitarismus kommen von dem Fokus auf Nutzen als *Nutzen für funktionierende Wirtschaft*. Laut Ottfried Höffe werde der Utilitarismus in Deutschland betrachtet als »plane Nützlichkeitsmoral, man verbindet ihn mit Selbstinteresse und Opportunismus, hält ihn ›in seinem Extrem‹ für den ›reine(n) *Wertnihilismus*‹ und spricht sogar von einem ›blanken und kruden Ökonomismus‹.« (Höffe 1992, S. 292–293) Dem setzt Höffe die zentrale Prämisse des Utilitarismus entgegen, um auf den Widerspruch aufmerksam zu machen: »In Wahrheit ist die utilitaristische Forderung, das Glück aller Betroffenen zu befördern, alles andere als egoistisch oder opportunistisch.« (ebd. S. 292–293) Diese Aussagen aus einer Veröffentlichung von 1992 finden auch heute noch Gültigkeit.

Diese Auffassung in deutschsprachiger Literatur über den Utilitarismus lässt sich eventuell davon ableiten, dass in den englischsprachigen Theorien häufig kapitalistische wirtschaftsliberale Positionen mit utilitaristischen Argumentationen einher gingen, wie Sara Ahmed bezeichnend am Beispiel von Adam Smiths deutlich macht:

> »The science of happiness shares a history with political economy: just recall Adam Smith's argument in *The Wealth of Nations* that capitalism advances us from what he might call ›miserable equality‹ to what we could call ›happy inequality‹ such that ›a workman, even of the lowest and poorest order, if he is frugal and industrious, may enjoy a greater share of the necessaries and conveniences of life than it is possible for any savage to acquire‹ ([1776] 1999: 105).« (Ahmed 2010, S. 4)

Das Verständnis vom Utilitarismus als Orientierung am Nutzen für die Ökonomie widerspricht allerdings potenziell der Kernidee des Utilitarismus: Der Förderung des Glücks aller. Das Glück steht im Zentrum des Utilitarismus, aber durch den Namen, welcher den Nutzen in sich trägt (**Utili**tarismus), tritt das Glück in der Wahrnehmung des Konzepts häufig hinter dem Nutzen zurück. Nutzen ist immer Nutzen für etwas und das *für* ist hier ein *für Glück* und nicht, wie der Gebrauch der Theorie häufig nahelegt, Nutzen *für* Wirtschaftswachstum/*Profit*. Ein Nutzen für ökonomische Aspekte ist also nur dann gerechtfertigt, wenn dieser das Glück der Gesellschaft fördert.

Wie Tho Ha Vinh mit Verweis auf die 68er Bewegung und eine Rede von Robert Kennedy schreibt, lässt sich Glück nicht auf materielle Verhältnisse und Wirtschaftswachstum beschränken bzw. ist dieses nicht unbedingt glücksfördernd, sondern potenziell sogar glückshemmend (Ha Vinh 2021). Gleichzeitig können materielle Betrachtungen aber auch nicht einfach außer Acht gelassen werden. Es sei wichtig, materielle Bedürfnisse unter Gerechtigkeitsaspekten zu berücksichtigen und dabei die »natürlichen Grenzen unseres Ökosystems« zu akzeptieren (ebd., S. 57–58). Mit Nancy Fraser gesprochen, müssen die materiellen Grundlagen für partizipatorische Parität geschaffen werden (Fraser 2017a, S. 265)

6.2.2 Es geht weder nur um das Glück der Mehrheit, einzelner Personen oder Gruppen noch ausschließlich um das Glück der Allgemeinheit: Einzelpersonen, Kollektive und Allgemeinheit müssen in Interaktion und hybriden Zugehörigkeiten berücksichtigt werden

Bei Jeremy Bentham ist der Leitsatz des Utilitarismus noch »›the greatest happiness for the greatest number‹« (Ahmed 2010, S. 4). Dieser Leitsatz begünstigt Marginalisierungen, da die Unterdrückung von Minderheiten damit gerechtfertigt werden kann. Also kann das größere Glück für die größere Zahl kein Leitsatz sein, wenn es darum geht, eine glückliche und ebenso eine gerechte Gesellschaft anzustreben. Bis zu John Stuart Mill haben sich diese Betrachtungsweisen durchaus verändert. J. S. Mill schreibt, es ginge nicht um »das größte Glück des Handelnden selbst, sondern das größte Glück insgesamt« (Mill 2004, S. 20–21) Es bleibt die Frage des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft, von Kollektiven, von der Dominanzgesellschaft und marginalisierten Gruppen.

Nicht in Bezug auf utilitaristische Theorien, aber vor dem Hintergrund des Bruttonationalglücks (welches hinsichtlich der Verwendung des Wortes National, wenn es um Belange globaler/transnationaler Tragweite geht und fehlende Reflexion der Konstruiertheit von Nationen und seines Gebrauchs als Rankingmaßstab hinterfragt werden kann, aber ansonsten ein hilfreiches Instrument zu sein scheint) schreibt Ha Vinh, dass es wichtig sei, »den Bedürfnissen aller Menschen gerecht zu werden, anstatt nur demjenigen weniger einzelner.« (Ha Vinh 2021, S. 56)

Dem Utilitarismus wurden in der Vergangenheit sowohl egoistische Glücksbestrebungen auf individueller Ebene, als auch altruistische Selbstaufgabe zum Nutzen des Glücks der Allgemeinheit vorgeworfen (vgl. verschiedene Positionen hierzu: z.B. Blankertz 1985, S. 88–89; Gutwald 2021, S. 47; Bohnen 1992, S. 337–338).

Es ist wichtig, das Glück der einen nicht gegen das Glück anderer aufzurechnen, sondern das Glück aller Beteiligten als die Gesellschaft, Teile der Gesellschaft, Teile von Kollektiven aller Individuen, alle Kollektive und die Gesamtheit aller Betroffenen müssen in die Überlegungen einbezogen werden. Kategorien, Gruppierungen und als Individuen mitzudenken, wenn es darum geht, eine Entscheidung

zu treffen. Die individuelle Ebene und die kollektive Ebene können nie unabhängig voneinander betrachten, da sie in einem ständigen Wechselverhältnis stehen. Die Interaktion beider Ebenen muss mitgedacht werden. Das Wohl aller, einzeln, in Gruppen und zusammen, ist wichtig. Dabei müssen auch hybride Zugehörigkeiten und intersektionale Strukturen berücksichtigt werden. Gesellschaft lässt sich mit Deleuze und Guattari als Multiplizität denken, bei der wir immer Schein-Einheiten betrachten, von denen sich immer wieder ein Einzelnes abziehen lässt, als n-1 (Deleuze und Guattari 1977, S. 10–11): Ein niemals endendes Gefüge von Möglichkeiten der Betrachtung in scheinbaren Einheiten auf einer Ebene, unter der und über der noch viele weitere liegen, mit Querverbindungen und dauerhaften Veränderungen.

Das macht Entscheidungsprozesse komplex und es gilt, in jeder Situation neu zu entscheiden, wie damit am besten umgegangen werden kann. Unter Punkt 6 wird hierauf im Rahmen machtkritischer Überlegungen näher eingegangen.

6.2.3 Es muss auf eine gerechte Verteilung von Glück geachtet werden

Ein Mangel an Gerechtigkeit ist etwas, das dem Utilitarismus vielfach vorgeworfen wird und wozu J. S. Mill in *Utilitarismus* zwar Stellung nimmt, aber dabei Zweifel nicht vollends auflösen kann (Höffe 1992, S. 298–303). Es ist besonders die Idee des Gegeneinander-Aufrechnens von Glück und die Gefahr der Marginalisierung, die an Ungerechtigkeit denken lässt. Einerseits sieht Höffe die Gegensätze zwischen Utilitarismus und Gerechtigkeitstheorien bei näherer Auseinandersetzung geringer werden (Höffe 1992, S. 296), andererseits wird deutliche Kritik geäußert. Höffe wirft dem Utilitarismus vor, »unter bestimmten Randbedingungen eine Sklaven- oder eine Feudalgesellschaft« rechtfertigen zu können, sofern damit das Gesamtwohl gesteigert werden könne (ebd., S. 295–296):

> »Der Utilitarismus stellt eine Art von Kollektivegoismus dar, dem eine Unterdrückung oder Benachteiligung von Minderheiten, selbst eine Verletzung ihrer Menschenrechte, erlaubt ist – sofern sie sich mit einer größeren Besserstellung der Mehrheit verbindet und die kollektive Glücksbilanz erhöht.« (ebd.)

Doch diesen Gedanken wurde bereits im letzten Abschnitt mit der Aussage begegnet, dass es einer Glückstheorie bedarf, die Individuen, Gruppen und die Gesamtgesellschaft in Interaktion betrachtet und Marginalisierungen entgegensteht. Es darf nicht um das Glück einer Mehrheit gehen, sondern es müssen Einzelpersonen, Zugehörigkeiten und Zuschreibungen, Konstruktionen und vieles mehr mitgedacht werden.

Auch Umwelt- und Klimagerechtigkeit müssen mitgedacht werden, nicht bloß diejenigen Akteur*innen, die als Menschen anerkannt werden. Der intrinsische Wert von Lebewesen und ihren Lebensgrundlagen muss Anerkennung finden.

Der Gerechtigkeitsbegriff ist ein vieldiskutierter und eine tiefgehende, differenzierte Aufschlüsselung würde hier zu weit führen. Sowohl in ihrem distributiven Sinne als auch im Sinne der »Gleichberechtigung« oder »Chancengleichheit« sowie als bedürfnisorientierte Version kann es hilfreich sein, über Gerechtigkeit im Zusammenhang mit Glücksorientierung nachzudenken. Hier soll vor allem Differenzgerechtigkeit (Boger 2019c, S. 413) betrachtet werden, welche verschiedene der zuvor genannten Definitionslinien miteinschließen kann. Es geht darum, Diskriminierung entgegenzuwirken, was je nach Diskriminierungsform und dominierenden Bedürfnissen über verschiedene Zugänge versucht werden kann. Es geht darum, Benachteiligungsstrukturen, ungerechten Verteilungen, Othering, Einschränkungen, Festschreibungen, Exotisierungen, Bagatellisierungen und dem Absprechen von Erfahrungen oder (strukturellen) Zusammenhängen, Abwertungen und vielem mehr intersektional und rhizomatisch mit Empowerment, Normalisierung und Dekonstruktion zu begegnen, wie unter Punkt 6 näher erläutert wird. Wie dort zu sehen ist, ist der Weg der Gerechtigkeit einer, der den Blick auf Machtverhältnisse richtet, während er selbst gleichzeitig von ihnen nicht unabhängig ist.

6.2.4 Glück lässt sich nicht objektiv feststellen (es gibt keine tatsächliche Objektivität), Glückszuschreibungen können Gewalt reproduzieren und Glücksnormen können gegen Glücksmöglichkeiten wirken

Da wir nicht von objektiven Interpretationen und eindeutigen Beobachtungen ausgehen können, lässt sich auch Glück nicht objektiv feststellen. Objektivität ist etwas, das immer wieder aus Machtpositionen heraus beansprucht und abgewerteten Gruppen abgesprochen wird:

> »Es ist grundlegend, zu erkennen, dass es keine Wahrheit und Objektivität gibt, dass Wissenschaft und Bildung keine Wahrheiten entdecken/vermitteln, sondern dass die (bundesdeutsche) Bildung geprägt und dominiert ist von *weißen* Wissensproduktionen und -definitionen.« (Autor*innenKollektiv Rassismuskritischer Leitfaden 2015, S. 20)

Ein extremes Denken des Konstruktivismus könnte jedoch drohen, nichts von der sozialen *Wirklichkeit* als *allgemeingültig* übrig zu lassen und ein bloßer Positivismus hinterfragt nicht, was hinter dem Beobachteten, dem Blick des Beobachtens oder dem Prozess als solchem liegen könnte und in welche Machtdynamiken das alles eingebettet ist. Es muss ein Wechselspiel sein, ein Miteinander in Friktion, in Reibung (wie Puar es in Bezug auf Intersektionalität und Assemblage-Theorie/Agencements beschreibt (Puar 2012).

Es ist wichtig, Deutungshoheiten zu hinterfragen und damit einhergehend auch Sprechendenpositionen und Repräsentationen. Im Sprechen *für* andere,

wenn es darum geht, was sie glücklich mache, muss die Gefahr des Paternalismus in Beabsichtigung von Fürsorge ebenso mitgedacht werden wie andersherum beim Versuch, Grenzüberschreitungen zu vermeiden, die Gefahr der Vernachlässigung. Dabei können Fürsorge und Paternalismus wie folgendermaßen verstanden werden:

> »Fürsorgliches Handeln orientiert sich am Wohl des Gegenübers.« (Giesinger 2006, S. 267)

> »Als paternalistisch kann […] dasjenige Handeln gelten, welches in die »Autonomiesphäre« einer anderen Person eingreift.« (ebd., S. 280 aufbauend auf der Definition von Seana Shiffrin 2000)

Die Glücksforschung hat verschiedene Ansätze, wie Glück messbar sei. Detlef Beeker wählt einen, der Menschen selbst die Deutungshoheit über ihr eigenes Glück lässt und annimmt, das die so erzielten Aussagen größtenteils unhinterfragt als Ergebnis stehen könnten:

> »Wie misst man eigentlich Glück? Man kann es einfach oder kompliziert machen. Glücksforscher haben herausgefunden, dass die Menschen selbst sehr gut wissen, wie glücklich sie sind. Deswegen fragen wir sie doch einfach. Die einfachste Variante der Glücksmessung besteht aus einer einzigen Frage: ›Wie glücklich sind Sie insgesamt mit dem Leben, das Sie führen?‹« (Beeker 2021, S. 4)

Hierbei gibt es zwar die Möglichkeit, dass Menschen nicht nur Forschungsobjekte sind, sondern ihrer Wahrnehmung Glauben geschenkt wird. Gleichzeitig geht aber auch das Problem damit einher, dass internalisierte Unterdrückung, soziale Erwünschtheit und andere Faktoren, die die Aussagen beeinflussen können, nicht mitgedacht werden. Hier müsste eine machtkritische Einbettung erfolgen. Glücksforschung ist ein komplexes Unterfangen, welches nicht ohne einen kritischen Umgang mit Machtstrukturen funktionieren kann.

Aus dominierenden Positionen getätigte Zuschreibungen und Darstellungen haben häufig dazu beigetragen, Unrechtsstrukturen und Gewalthandlungen zu rechtfertigen. Sara Ahmed beschreibt in *The Promise of Happiness* wie das Bild der »happy housewife« dazu diente, die ungleiche Aufteilung häuslicher Arbeit zu rechtfertigen (Ahmed 2010, S. 50):

> »How better to justify an unequal distribution of labor than to say that such labor makes people happy? How better to secure consent to unpaid or poorly paid labor than to describe such consent as the origin of good feeling?« (ebd.)

Im Kontext von Kolonialismus gibt es Narrationen zur Zivilisierung, zur Verbreitung von Bildung, zur Abwertung des bereits vorhandenen und Aufwertung des Kolonisierungsprozesses. Diese Konstruktionen waren im Sinne der Legitimierung der Unterdrückungsverhältnisse und Ahmed analysiert die damit einhergehenden Glücksassoziationen: »Colonialism is justified as necessary not only to increase human happiness but to teach the natives how to be happy.« (Ahmed 2010, S. 128)

Es muss also immer hinterfragt werden, welche Interessen mit bestimmten Darstellungen einhergehen können und wie Aussagen eingebettet sind.

Auch auf individueller Ebene (die nie unabhängig von strukturellen Aspekten sein kann) können Glückszuschreibungen verhängnisvoll sein, wenn dabei die Anerkennungsbedürfnisse der Person nicht getroffen oder gar verletzt werden, Räume für Trauer, Wut, Unglück und anderes genommen werden oder Wege vorgegeben werden. Auch hier gilt, dass Anerkennung immer auch eine verkennende Seite hat (Bedorf 2010) und es zu bedenken gilt, was sie in einem bestimmten Kontext tut.

Bei Glücksnormen sehen wir, wie deren Aufwertung mit der Abwertung von davon abweichenden Erlebnissen, Situationen oder Lebensmodellen einhergehen kann. Es kann ein Anpassungsdruck, aber auch Widerstand entstehen. »Integrations«konzepte gehen mit Zugehörigkeits- und Glücksversprechen einher. Die Darstellung von Cis-hetero-monoamoren-Beziehungen oder -Ehen als Inbegriff des Glücks, während queere Beziehungen häufig in Verbindung mit Unglück, als Tragödie in Verbindung gebracht werden, schafft eine verhängnisvolle Dynamik, wie Sara Ahmed beschreibt (Ahmed 2010, S. 94–95). Aktuell verändern sich Darstellungsweisen, im Vergleich der von Ahmed in ihrem 2010 veröffentlichten Werk analysierten Filmen und Büchern. Aber dennoch bleiben Ungleichgewichte und Hierarchien bestehen. Ahmed thematisiert den Druck, den Glücksnormen hervorbringen können:

> »It might even be the work required to counter the perception of your life as being unhappy: the very pressure to be happy in order to show that you are not unhappy can create unhappiness for sure.« (ebd.)

Gleichzeitig sieht sie aber auch Gründe für die Thematisierung von Unglück, um auf Gewalt aufmerksam zu machen – den Schmerz, der damit einhergeht, anzuerkennen. In dieser Auflistung dessen, was Glücksnormen, -Zuschreibungen und -Erwartungshaltungen bereithalten, sehen wir bereits eine trilemmatische Bewegung. Unter Punkt 6 wird dies vertiefend thematisiert.

Glücksnormen wirken wie andere Normen in der Hinsicht, dass ein Weg, der ständig genutzt wird, leichter zu gehen wird, wie ein gut benutzter Trampelpfad. Werden dadurch andere Wege aber weniger oder gar nicht gegangen, wachsen sie zu und sind schwerer zu gehen:

> »The more a path is used, the more a path is used. How strange that this sentence makes sense. There is more to more; more creates more. However much usedness is shaped by the past usedness points toward the future: used as being directed toward that which has become easier to follow. […] Use can be restrictive as well as a directive or restrictive by virtue of being directive. If the same paths are used more, the fewer paths are available to be used. The emphasis on plasticity within neuroscience is partly an explanation of how use is not only about conservation, how deviation is always possible, even when connections have become strong. Other paths can be created by being used: use does not make deviation impossible. Deviation is hard. Deviation is made hard.« (Ahmed 2019, S. 41–42)

Gesellschaftliche Glücksnormen können ebenso wie andere dominierende Vorstellungen internalisiert, also verinnerlicht werden. Theorien zu internalisierter Unterdrückung gehen unter anderem auf die Arbeiten von Frantz Fanon zurück und werden zunehmend empirisch untersucht. Vorstellungen, die gegen das eigene Selbst gehen, werden unbewusst gelernt und können sich auf das eigene (Selbst-)erleben und Interaktionen mit anderen auswirken:

> »Based on postcolonial theory, experiencing oppression over lifetimes and generations can lead individuals to internalize the messages of inferiority they receive about their group membership. In fact, internalizing the alleged inferiority and undesirability of one's social group can begin at a very young age (Clark & Clark, 1947). Over time, internalized oppression can become an unconscious, involuntary (Batts, 1983; David & Okazaki, 2010) response to oppression in which members of oppressed groups internalize the negative stereotypes (Amaro & Raj, 2000; Bailey, Chung, Williams, Singh, & Terrell, 2011; Brown, 1986; Hill, 1999; David & Okazaki, 2006a; Pheterson, 1986; Rosenwasser, 2002) and expectations (Brown, 1986) of their group based on messages they have received from the oppressor. Internalized oppression may even lead to active self-fulfilling prophecies as oppressed individuals begin to act out negative stereotypes (Thomas, Speight, & Witherspoon, 2005).« (David und Derthick 2013, S. 8–9)

Zudem ist zu beachten, dass der Weg nicht für alle unter den gleichen Bedingungen zu gehen ist, da er auf bestimmte gesellschaftliche Positionen ausgerichtet ist und auf andere nicht (Ahmed 2019, S. 41–42, 59). Außerdem bietet das, was als Inbegriff von Glück eine verbreitete Vorstellung ist, nicht unbedingt für jede Person, die es erlebt, tatsächlich auch das zuvor versprochene und imaginierte Glück. Bestimmte Lebensweisen sind gesellschaftlich mit Glücklichkeit assoziiert und bringen deswegen die Erwartungshaltung mit sich, den Menschen, die dieses Leben führen, Glücklichkeit zu bringen (Ahmed 2010, S. 29). Allerdings kommt hier der Begriff des »cruel optimism«, des grausamen Optimismus zum Tragen: Ein grausamer Optimismus

ist nach Lauren Berlant ein Streben entlang eines Begehrens, das nicht im eigenen Interesse oder zum eigenen Wohl ist (Berlant 2011, S. 1).

Gesellschaft reguliert Begehren mitunter durch Bilder von Glück. Geteilte Glücksobjekte und das Streben nach diesen und das Glücklichwerden durch diese Objekte ist etwas, das über Zugehörigkeiten bestimmen kann:

> »To be affected in a good way by objects that are already evaluated as good is a way of belonging to an affective community. We align ourselves with others by investing in the same objects as the cause of happiness.« (Ahmed 2010, S. 38)

Ebenso werden hierüber Ausschlüsse verhandelt und andere Wege des Glücks erschwert. Glücksnormen müssen daher kritisch in ihrem jeweiligen Kontext betrachtet und hinterfragt werden.

6.2.5 Gefühl und Verstand müssen zusammenwirken können: Empathie, Grievability, Sensibilisierung, kritisches Hinterfragen, Lernen und Verlernen anstatt einer einfachen Schritt-für-Schritt Anleitung

Häufig wird vom Berechnen« und gegeneinander-Aufrechnen von Glück sowie von »Kalkulation«, welche möglichen Auswirkungen eine Handlung haben kann, oder von Mitgefühl, Empathie und Verständnis gesprochen. Allerdings weist beides Lücken oder Nachteile auf, die ohne die andere Seite nicht ausgeglichen werden können. Glück an sich ist ein Gefühl, was bereits ein Grund gegen rein rationale Ansätze zum Umgang damit ist. Andersherum ist es mit Emotionen, Gefühlen wiederum so, dass auch diese von Machtstrukturen beeinflusst werden. Gerade im vorigen Punkt wurde angeführt, dass Begehren durch Normen gelenkt werden kann. Auch Empathie ist von gesellschaftlichen Hierarchien nicht frei, wie Roig mit der Empathielücke zeigt. Sie zeigt auf, wie es einfacher ist, sich in Personen hineinzuversetzen, die in der Gesellschaft hierarchisch höher angeordnet sind, als in Personen, die marginalisierte Positionen besetzen und wenig oder stereotyp öffentlich/medial repräsentiert werden:

> »Nicht nur Mädchen lernen, die Welt aus der Perspektive der Jungen zu betrachten. Nicht-weiße Menschen lernen, sich in weiße Menschen hineinzuversetzen, genauso wie Trans-Menschen in Cis-Menschen, queere in heterosexuelle Menschen, und behinderte Menschen in nicht-behinderte Menschen. Das Einfühlungsvermögen von marginalisierten und minorisierten Gruppen wird durch die positive Überrepräsentation der unsichtbaren Norm – weiß, männlich, hetero, cis- und nicht behindert – sehr früh gefördert. Umgekehrt ist es nicht der Fall. Uns fehlt das Einfühlungsvermögen für diejenigen, die als minderwertig konstruiert wurden.« (Roig 2021, S. 145)

Roig definiert Einfühlungsvermögen dabei in Abgrenzung zu Mitleid, bei dem sich nicht in die andere Person hineinversetzt, sondern aus eigener Perspektive geurteilt werde (ebd., S. 147–148).

Die empathische Reproduktion der Machtstrukturen muss also dekonstruiert werden, während widerständiges Mitfühlen gefördert werden muss, wenn gesellschaftliche Hierarchien abgebaut werden sollen. Es braucht Verstand und Gefühl in ihrer untrennbaren Verwobenheit und ein kritisches Machtbewusstsein. Empathie ist zudem kein einfaches Thema. Ähnlich wie bei Anerkennung muss auch hier geschaut werden, wie sie eingesetzt wird, was sie wann wie tut und in wessen Sinne sie ist.

Die Vorgehensweise ist also bereits von der Verwobenheit von kognitiven und emotionalen Prozessen bestimmt. Es braucht Empathie und Hinterfragen, Sensibilisieren, Mitdenken, Kommunizieren und Partizipationsmöglichkeiten. Aber auch das Glück selbst, hat in manchen seiner Definitionen emotionale und kognitive Aspekte, welche beide gleichermaßen in Überlegungen einbezogen werden müssen:

> »In den Glückswissenschaften hat sich durchgesetzt, dass Glück vor allem zwei Merkmale hat:
> - **Emotionales Wohlbefinden:** Hier geht es um Gefühle. Wenn wir positive Gefühle wie Freude, Neugier, Liebe usw. haben, dann sind wir glücklich. Sind wir dagegen betrübt, ängstlich oder sorgen uns, dann sind wir weniger glücklich.
> - **Kognitives subjektives Wohlbefinden:** Diese Eigenschaft des Glücks hat weniger mit Gefühlen zu tun, sondern mehr mit der Frage, ob wir mit unserem Leben im Allgemeinen zufrieden sind. Das bedeutet: Führen wir nach unserer eigenen Einschätzung ein gutes lebenswertes oder sogar sinnvolles Leben? Diese Fragen führen uns zum kognitiven subjektiven Wohlbefinden.« (Beeker 2021, S. 2)

6.2.6 Glück muss diskriminierungskritisch und machtsensibel im Trilemma betrachtet werden: Differenzgerechtigkeit als Selbstzweck, Zweck für Glück und zentraler Leitfaden der Glücks-/Wohlorientierung

Menschen bewegen sich in Systemen. Systemtheoretische Perspektiven definieren den Systembegriff zwar variierend, aber in dem Grundkonsens, dass Systeme aus Elementen bestehen, die miteinander »in Wechselbeziehungen stehen« (Strunk und Schiepek 2006) Ein System ist also ein »Wirkgefüge« (ebd.) und wird dadurch ausgemacht, dass die von ihm beinhalteten Elemente nicht unabhängig voneinander sind. Die Elemente können als Einheiten betrachtet werden (ebd.), aber mit Deleuze und Guattari können sie auch als Scheineinheiten, unter denen wiederum Vielheiten lauern, analysiert werden (wie bereits angesprochen (Deleuze und Guattari 1977, S. 10–11)). Bei der Betrachtung des Glücks einzelner, von Kollektiven und von

allen, ist es wichtig, sowohl Individualitäten als auch Verstrickungen zu sehen, also in Strukturen zu denken. Gesellschaftliche Strukturen sind von Machtverhältnissen geprägt, wo verschiedene Akteur*innen über unterschiedliche Kräfte verfügen. Rassismus, Sexismus, Queer- und Transfeindlichkeit, Ableismus und Klassismus müssen hierbei neben weiteren -ismen mitgedacht werden. Sie müssen nicht nur mitgedacht werden, sondern sind zentral. Wie J. S. Mill Gesundheit und Tugend als Selbstzwecke und gleichzeitigen Zwecken zum Glück innerhalb des Utilitarismus, dessen einziges Endziel eigentlich das Glück selbst sei, setzt, soll hier Differenzgerechtigkeit (Boger 2019d, S. 413) als Selbstzweck und gleichzeitige Notwendigkeit für Glück gesetzt sein. Diskriminierung verursacht Leid. Das Streben nach Glück schließt die Vermeidung von Leid bzw. den Kampf gegen Leid ein. Der Kampf gegen Diskriminierung, gegen die oben beschriebenen Formen von Gewalt und weitere, ist daher ein zentraler Bestandteil in der Orientierung an Wohl oder Glück. Vielleicht ist es sogar der zentrale rote Faden, an dem es sich entlangzuhangeln gilt, in Prozessen der Entscheidungsfindung und im Handeln. Wir sind also wieder beim Trilemma der Inklusion (Boger 2017), welches in dieser Arbeit bereits vielfältig zum Einsatz gekommen ist. Wir brauchen Empowerment, Normalisierung und Dekonstruktion jeweils so, wie sie helfen Differenzgerechtigkeit zu fördern (Boger 2017, 2019c). Aber dabei bleibt das Problem, dass immer nur zwei der drei Spitzen des Dreiecks sich miteinander verbinden lassen, während das dritte außen vor bleibt (Boger 2017, 2019c). Es ist ein stetiger Prozess der Abwägung, welcher durch das erzwungene Auslassen niemals perfekt sein kann (Boger 2017, 2019c).

Dafür ist es jedoch immer wieder auch notwendig, sich Ungerechtigkeitsverhältnisse überhaupt erst bewusst zu machen. Vieles passiert unbewusst:

> »Gehört man zur Mehrheit, zur Norm, zur dominanten Gruppe, unterdrückt man zwangsweise andere – auch wenn dies meist unbewusst und unbeabsichtigt geschieht. Negative Botschaften über andere Gruppen sind dermaßen verinnerlicht, dass man ein subtiles Überlegenheitsgefühl für ganz normal hält.« (Roig 2021, S. 20)

6.2.7 Menschen (bzw. generell Lebewesen) haben Gründe

Wie aus der oben zitierten zweigeteilten Glücksdefinition aus emotionalen und kognitiven Aspekten bereits deutlich wurde, genügt es nicht, nur Glücksgefühle zu betrachten. Das wurde im wissenschaftlichen Diskurs bereits hinlänglich mit Glücksmaschinen, an die Menschen angeschlossen werden könnten, diskutiert (z.B.Višak 2016, S. 98–99; Vesper et al. 2023, S. 454). Gefühle sind nicht isoliert zu betrachten, sondern es gibt Gründe für sie. Menschen haben Gründe für ihre Gefühle und ihre Handlungen, die nicht unabhängig von den äußeren Bedingungen sind, in denen sie sich bewegen, aber menschliches Handeln ist auch nicht bloß automatisches Resul-

tat äußerer Umstände (Meretz 2017, S. 89–90): »die gesellschaftlichen Bedeutungs-, Handlungs- und Denkstrukturen bilden das Medium, in dem das Individuum seine Handlungsgründe hat« (ebd., S. 90).

Es gibt in der Geschichte der Philosophie, wie auch im heutigen Diskurs Positionen, die Glück eher unabhängig von äußeren Einflüssen betrachten und andersherum Strömungen, die primär auf Bedingungen und Gründe achten. Platon hat Glück innerhalb von Personen, in Gedankenprozessen und Erkenntnis verortet und es vom weltlichen Geschehen entkoppelt (Gutwald 2021, S. 42).

Aristoteles hingegen bezieht äußere Umstände in die Überlegungen mit ein, die Glückszustände mit bedingen könnten, auch wenn materielle Güter allein diese nicht herbeiführen könnten (ebd., S. 43). In der heutigen Auseinandersetzung mit »Bruttonationalglück« (welches sich hinsichtlich nationaler Orientierung kritisieren lässt, aber dessen Ansätze hier ansonsten hilfreich sein können) schreibt Ha Vinh wie äußere und innere Bedingungen relevant sind und Glück mehr als »hedonistische Befriedigung« sei (Ha Vinh 2021, S. 53).

> »Wir gehen in dem Ansatz des BNG davon aus, dass es sowohl äußere Bedingungen gibt, die sozialer, politischer, wirtschaftlicher, ökologischer und kultureller Natur sind, wie auch innere Bedingungen, die wir ›Glückskompetenzen‹ nennen.« (ebd.)

Wichtig wäre hier, die äußeren und die inneren Bedingungen nicht unabhängig voneinander, sondern in Wechselwirkung zu betrachten und beispielsweise die Entstehungszusammenhänge von Resilienz zu betrachten. In dem von Ha Vinh vorgestellten Modell setzt sich gesellschaftliches Glück erstens aus physischen, geistigen und seelischen menschlichen Bedürfnissen, zweitens aus einer ganzheitlichen, nachhaltigen, ökologischen und sozialen Entwicklung und drittens Glück als Kompetenz, welche in einem Wechselverhältnis zu nachhaltigen und gerechten Gesellschaftsentwicklungen gesehen wird, zusammen (ebd., S. 56). Die Entwicklungen sind wiederum an eine verantwortungsvolle Ressourcennutzung gekoppelt (ebd.). Dieses Modell müsste mit machtkritischen Ansätzen (siehe Punkt 6), kritisch psychologischen Theorien und transnationalen oder globalen Betrachtungsweisen verbunden werden.

6.2.8 Leben an sich hat einen intrinsischen Wert (der nicht ökonomisch zu bemessen ist) und jeder (ohnehin unmöglich messbaren und niemals individuellen) Leistung vorausgeht

Um diesen Punkt auszuführen, könnte bereits ein Verweis auf das Grundgesetz ausreichen: »Die Würde des Menschen ist unantastbar.« (GG, Art. 1 (1))

Als Lebewesen muss der Mensch bereits Selbstzweck sein und nicht seinen Nutzen für einen äußeren Zweck unter Beweis stellen, um gewürdigt zu werden:

> »Daß der Mensch nicht in diesem Sinn instrumentalisiert werden darf, ist dem moralischen Bewußtsein schon seit langem selbstverständlich. In seiner zweiten Unterformel des kategorischen Imperativs – ›der Mensch … existiert als Zweck an sich selbst‹ – hat Kant dieses Prinzip auf den Begriff gebracht; die Sache selbst ist freilich viel länger anerkannt. Es ist deshalb erstaunlich, warum der Utilitarismus sich im englischen Sprachraum solange als exklusives Moralprinzip behauptet hat und nicht viel früher von der Gerechtigkeitsidee relativiert worden ist.« (Höffe 1992, S. 313)

6.2.9 Wohl schließt die Befriedigung von Bedürfnissen ein Überwiegen des Glücks ein, schließt aber Momente des Unglücks nicht aus: Es muss Räume für (die Artikulation von) Unglück geben

Wie Ahmed schreibt, stellt die Möglichkeit des Unglücks – im Gegensatz zum Imperativ des Glücks/Glücklichseins – dem Glück nichts entgegen, sondern gibt Raum für Freiheiten und zufällige Geschehnisse, welche eine Grundlage für (spontane) Glücksgefühle bieten können (Ahmed 2010, S. 222). Raum für Trauerarbeit, für die ganze Spannweite an möglichen Emotionen und wohlorientierten Verarbeitungsmustern ist wichtig. Druck, glücklich zu sein, produziert kein Glück.

6.2.10 Dies ist keine Anleitung, sondern eine (Selbst-)reflexions-, Denk- und Fühlanregung

Es ist wichtig diesen Exkurs, auch wenn er aus einzelnen Punkten aufgebaut ist, nicht als Anleitung zu verstehen. So wie Identitäten fluide, dauerhaft im Werden und letztendlich zu unendlich sind, um sie in ihrer Vollständigkeit wahrzunehmen und Zusammenhänge zu verschachtelt, vielfältig und ebenfalls prozesshaft, lassen sich auch Theorien nicht statisch denken. Es kann keine Anleitung geben, wie Entscheidungen getroffen, Handlungen und Sprachakte erfolgen und Anerkennung gegeben oder entgegengenommen, verwehrt oder abgelehnt werden soll. Aber es kann Anregungen und Gedanken geben, die einen in der Auseinandersetzung mit immer wieder neuen Begegnungen mit Situationen und Subjekten unterstützen können. Die möglichen Funktionen dieser Ausführungen könnten vielleicht mit den Worten beschrieben werden, die Mai-Anh Boger ihren drei Monographien zum Trilemma als Untertitel gegeben hat: »Zum Mitfühlen« (Boger 2019b), »Zum Mitdenken« (Boger 2019c) und »Zum Mitdiskutieren« (Boger 2019d). Auf viele der hier aufgeworfenen Fragen gibt es keine abschließenden, universell geltenden Antworten. Es gilt,

sie immer wieder neu zu stellen oder aber auch sie zu verändern, umzuwerfen, neu zu bestimmen.

Was bedeutet das alles für die Anerkennung von Bildung im Kontext von Migration und Integration?

Inwiefern war dieser Exkurs nun relevant für die Anerkennung von Bildung – hier im Kapitel zur finanziellen Nützlichkeit, aber auch allgemein? Bisher wird in diesem Strang des Diskurses vor allem das anerkannt, was für wirtschaftliche Profite (einiger) und das Wirtschaftswachstum *Deutschlands* von Vorteil ist oder als gut/vorteilhaft in diesem Sinne angesehen wird. Es wird dabei aber nicht weiter hinterfragt, warum und für wen das erstrebenswert ist. Die hier aufgeführten Punkte können unter anderem auch als Anregung dienen, über Anerkennung und vor allem die Maßstäbe der Anerkennung nachzudenken. Wozu wen wie anerkennen? Wofür wird jemand anerkannt? Was sollte als Leistung anerkannt werden? Wenn eine Person mit ihrer Arbeitskraft und ihrer Selbstausbeutung zum Erhalt eines Systems beiträgt, das vielleicht gegen ihr eigenes Wohl wirkt? Wenn eine Person zu einer Art von Wirtschaftswachstum beiträgt, das umweltschädlich ist und mit dem eine Verstärkung sozialer Ungleichheit einhergeht? Oder wenn eine Person zum Glück bzw. Wohl aller beiträgt, in dem oben beschriebenen Sinne (wobei es schwer ist, von einem beschriebenen Sinn zu sprechen, wenn eher Gedankenanregungen als Festlegungen formuliert wurden). Abseits von Leistungsanerkennung beinhalten die obigen Thesen aber auch die Anerkennung des intrinsischen Werts von Lebewesen und die Unmöglichkeit, diesen zu bemessen. Finanzsprachliche Anerkennungsmuster, welche zudem die Anwesenheit/Existenz einer Person an einem Ort an Leistung binden, werden diesem Punkt nicht gerecht. Wie anfangs bereits deutlich gemacht wurde, ist dieser Exkurs kein Teil der Diskursanalyse, sondern eher ein Kommentar zu diesem. Damit ist er auch selbst bereits Teil des Diskurses, ebenso wie Diskursanalysen selbst auch nicht komplett außerhalb dessen stehen können, was sie untersuchen. Hier bietet der Diskurskommentar die Möglichkeit, über eine bloße Herausarbeitung des Ist-Zustandes hinauszugehen und konstruktive, produktive Kritik für Lesende bereitzustellen.

6.3 Zwischenfazit

Nützlichkeit ist immer ein Nützlich-für-etwas. In den hier untersuchten Aussagemustern ging es um Nützlichkeit für Wirtschaftswachstum, Fachkräftegewinn, Profitsteigerung, aber auch (finanzielle) Kosten. Im Rahmen dieser finanzsprachlichen, Nutzens-orientierten Geflechte erhalten migrantisierte Menschen Bildungsanerkennung. Es ist eine Anerkennung als potenziell gewinnbringend, also als lohnende Investition. Die Richtung der Anerkennung ist einseitig. Unsichtbar

normalisierte bzw. unmarkierte Personen urteilen über die (ökonomische) Nützlichkeit, die migrantisierte Personen *für Deutschland* haben, wobei *Deutschland* in diesem Kontext nicht als Migrationsgesellschaft im Diskurs erscheint. Stattdessen ist es der Profit der Dominanzgesellschaft, um den es geht. Im Rahmen der bloßen Thematisierung von Kosten, ohne den Investitionsgedanken, kann kaum Bildungsanerkennung stattfinden. Selbst wenn sich Menschen bilden, können sie innerhalb dieser Darstellung nur als dadurch Kosten verursachend, nicht aber als etwas zum Wohle der Gesellschaft beitragend gesehen werden. Leistungsunabhängige Anerkennung findet in den finanzsprachlichen Mustern nicht statt – außer in Bezug auf *Potenziale*, welche aber als Anerkennung der Möglichkeit von *Leistung* gesehen werden können. Die Messbarkeit und Existenz von individueller Leistung wird hierbei nicht hinterfragt, sondern monetär berechnet. Die Aussagen folgen Pfaden, die oft als utilitaristisch gesehen werden und es nach vielen utilitaristischen Theorien oder Auslegungen vielleicht auch sind. Im Zentrum des Utilitarismus steht aber die Orientierung am Glück. Dieses ließe sich auch anders denken, wie der Exkurs »Vom Utilitarismus zu kritischer Wohlorientierung« gezeigt hat. Wie könnten bildungsanerkennende Aussagenmuster aussehen, wenn die dort ausgeführten Gedanken jeweils in spezifischen Situationen zur Unterstützung von Reflexionsprozessen, Diskussionen und zur Einfühlung herangezogen werden würden? Diese Frage lässt sich hier nicht eindeutig beantworten, wird aber als Anregung in den Raum gestellt.

7 Positiv dargestellte Einzelfälle

Von Vorzeigemigrant*innen und Musterbeispielen

> »Bis zur Promotion hatte ich in den französischen und deutschen Bildungssystemen relativ viel Erfolg – und Glück. Viele würden mich als Success Story bezeichnen, aber dieses Label lehne ich ausdrücklich ab. Zum einen, weil damit implizit gemeint ist, dass Success für alle in Reichweite ist, und dass diejenigen, die es ›nicht schaffen‹ selber schuld sind. Zum anderen, weil niemand von einer Success Story reden würde, wenn ich weiß wäre.« (Roig 2021, S. 78)

Sowohl in den SPIEGEL ONLINE-Artikeln als auch bei FOCUS ONLINE erscheinen in manchen Artikeln migrantisierte Individuen, die positiv hervorgehoben werden. Während sonst homogenisierende Massenbeschreibungen, die häufig mit Quantifizierung einhergehen, dominieren, stellen diese positiven Einzelbeispiele ein besonderes Format dar. Sie sind ein Kontrast zu den ansonsten überwiegenden Problematisierungen. Die Narration, die mit ihnen entsteht, entfaltet sich aus diesem Kontrast. Während *die Masse* als *ungebildet* und insbesondere beim FOCUS häufig als *passiv profitierend* dargestellt wird, erscheinen einzelne als *erfolgreich*.

Diese Fälle werden andernorts unter anderem als *Musterbeispiele* (Friedrich 2011, S. 26; Uhlendorf 2018, S. 68) oder *Vorzeigemigrant*innen* diskutiert (Rock 2019, S. 211; Uhlendorf 2018, S. 181). Die kontrastierende Kategorisierung in *gute* und *schlechte* migrantisierte Personen hat dabei eine lange Tradition. Mit den negativen Beispielen gehen dabei tendenziell abwertende Homogenisierungen einher, während die positiven Darstellungen in aufwertenden Individualisierungen bestehen. Diese Darstellungen waren in der Vergangenheit oft eng mit ökonomischen Argumentationen des Nutzens *für* die Dominanzgesellschaft verknüpft . So zum Beispiel in Uhlendorfs Untersuchung zu *Optimierungsdruck im Kontext von Migration* (2018). Zudem werden aber auch, sowohl bei Uhlendorf als auch in den hier unter-

suchten SPIEGEL ONLINE und FOCUS ONLINE Artikeln von 2015–2018, »Bilder einer Einzelkämpferhaltung sowie Rags-to-Riches-Narrative aktiviert.« (Uhlendorf 2018, S. 161) Das, was als *Erfolg* der mit Migration Verbundenen präsentiert wird, erscheint als positives Beispiel, das der Dominanzgesellschaft präsentiert werden kann und zugleich auch als Gewinn für die Personen selbst.

Lemme beschreibt positive Einzelfälle als Ausnahmen und »›Gegenbeispiele‹« zu stereotypen negativen Vorstellungen (Lemme 2020, S. 243). Die Bewertung als positives Beispiel vollzieht sich dabei nach wirtschaftlichen Gesichtspunkten und dem (möglichen) Mehrwert für die Dominanzgesellschaft (Lemme verwendet den Begriff Mehrheitsgesellschaft) (ebd., S. 243–244).

Dieses Kapitel untersucht, wer innerhalb dieser positiven Einzelfalldarstellungen wann und wie von wem als gebildet anerkannt wird und was dabei als Bildung anerkannt wird.

7.1 Die lange Tradition der Kontrastierung

Im Feld der Fremdheitskonstruktionen sind Dichotomien von besonderer Bedeutung. Grundlegend ist die Gegenüberstellung von Fremd und Selbst, aber auch innerhalb dieser Gruppierungen herrschen Zweiteilungen oder das Nebeneinander von entgegengesetzten, teils widersprüchlichen Bildern.

Die Einteilung in erfolgreiche, *nützliche* migrantisch gelesene Personen und solche, die als *unnütz* abgewertet wurden, spitzte sich bereits 2010 im Zuge der Debatte um Thilo Sarrazins *Deutschland schafft sich ab* zu (Friedrich 2011, S. 26). Sebastian Friedrich beschreibt in »Rassismus in der Leistungsgesellschaft«, wie Zeitungen mit einer »Reportagen-Offensive« auf Sarrazins Thesen reagierten und so versuchten, ihnen einen »qualitativen Faktencheck gegenüber zu stellen« (ebd., S. 14):

> »Die in den Reportagen re-produzierten Bilder von Migrant_innen glichen einerseits erwartbaren klischeebeladenen und rassistischen Mustern bei der Zeichnung des Bildes des ›Anderen‹. Andererseits ist eine Zuspitzung der Einteilung ›erfolgreicher‹ versus ›unnützer Migrant‹ anhand der Kategorien ›Integrationsleistung‹ und ›Verwertbarkeit‹ festzustellen.« (ebd.)

In dieser Debatte waren *Integration* und *Fachkräftemangel* – wie heute auch – bereits zentrale Bezugspunkte, um Leistungsbewertungen vorzunehmen und damit Anwesenheits- oder Abschottungslegitimationen zu unterfüttern (ebd., S. 16).

7.2 Positive Einzelfälle

Positive Einzelbeispiele können in stereotypisierende Darstellungen mit eingebunden werden, wobei das Einzelbeispiel als Ausnahme präsentiert oder in einer anderen Hinsicht positiv, als das Stereotyp negativ wirkt, dargestellt wird. Da positive Einzelfälle über Einzelfälle funktionieren, lassen sie sich am besten anhand von einzelnen Beispielen aufzeigen und analysieren. Im Folgenden ermöglichen feinere Analysen Einblicke in die Funktionsweisen solcher positiven Einzelfalldarstellungen.

So gibt es zum Beispiel innerhalb der FOCUS ONLINE Reihe »Unsere neuen Nachbarn« im Artikel »Wer sind eigentlich unsere neuen Nachbarn aus Syrien« die Bildunterschrift: »Ayham hat in Syrien Wirtschaft studiert.« (Wiederschein, FOCUS 20.10.2015) Ayham wird im Text nicht erwähnt und es wird nicht erklärt, in welchem Zusammenhang das Bild von Ayham und die zugehörige Bildunterschrift zu dem Text stehen. Da es in dem Artikel um Menschen, die aus Syrien nach Deutschland kommen und speziell um aus Syrien geflüchtete Menschen geht, wird die Präsentation von Ayham in Abwesenheit anderer Bilder und Bildunterschriften zu anderen Personen, zu der Repräsentation geflüchteter Menschen aus Syrien, ohne dass dort explizit steht, ob Ayham geflüchtet ist und syrischer Staatsbürger war oder lediglich dort studiert hat. Eine Repräsentationsperson, die studiert hat, ist mit Bildung zu assoziieren und bewirkt, dass diejenigen, die sie repräsentiert/repräsentieren soll/zu repräsentieren scheint, ebenfalls mit Bildung assoziiert werden. Zudem geht es um ein Wirtschaftsstudium, was sich mit Verwertungsnarrativen überschneidet. Es ist eine Person, die durch Bildung im Stande zu sein scheint, etwas zur Wirtschaftsleistung beizutragen und somit dem Bild von »Wirtschaftsflüchtlingen« gegenübersteht. Er kommt aus Syrien, welches mit Krieg assoziiert wird und daher ohnehin der Diskriminierung als sogenannter »Wirtschaftsflüchtling« nicht nahe ist. Es wird das Bild einer sinnvoll gebildeten Einzelperson kreiert, die so platziert ist, dass sie eine Repräsentationsfunktion erfüllen könnte.

Allerdings wird die Kreation eines solchen Bildes nicht vom Text unterstützt. Ebenso ermöglicht es der Text Ayham auch nicht, einfach ein Individuum unter allen anderen Individuen, eingebettet in soziale Kontexte zu sein. Durch Homogenisierungen im Text, wird er zu einem positiven Einzelbeispiel, dass nicht als die Regel anzusehen sei. Im Text des Artikels gibt es ihn nicht, Ayham ist im Artikel nur in der Bildunterschrift und dem Bild sichtbar, Kontextualisierungen fehlen. Durch die Beschreibung von »unseren neuen Nachbarn aus Syrien« entsteht allerdings das Bild einer homogenen Menge, die aus Syrien kommt und zu Nachbarn von *uns* werden. Hier wird eine eindeutige Einteilung in »wir« und »sie«, einem *nationalen Selbst* und einem *Anderen* als ankommend vorgenommen. Allerdings vermindert der Gebrauch des Wortes »Nachbarn« Fremdheitsassoziationen/-konstruktionen,

wie im Abschnitt zu der Reihe »Unsere neuen Nachbarn« (Wiederschein, FOCUS 20.10.2015) erwähnt.

Innerhalb des Formats der positiven Einzelbeispiele können Personen, die mit Flucht und Migration in Verbindung gebracht werden, als Individuen sichtbar werden und sind häufiger in sprechenden, hörbaren Positionen. Häufig sind die Aussagen, die aus diesen Positionen getroffen werden, auf Erfolg und Wege zum Erfolg innerhalb der Narration der Integration gerichtet. Seltener erscheint Kritik an gesellschaftlichen Verhältnissen und Bildungsbedingungen.

Mitunter kann es sich um Erfolgsgeschichten handeln, in denen Bildungswege, Charaktereigenschaften und Karrieren erwähnt werden. Dahinter steht eine neoliberale Moral, die indirekt vermittelt, *wer es nicht selbst schafft, ist selbst schuld*, da die positiven Einzelbeispiele aufzeigen, dass es prinzipiell möglich sei, einen bestimmten Weg erfolgreich zu gehen.

So zum Beispiel in dem Artikel »Potenziale nutzen und Durchhaltevermögen zeigen« vom 13.12. 2016:

> »Geboren in Kamerun, gelangte Tatah mit 19 Jahren zum Informatikstudium nach Deutschland. Nach dem erfolgreichen Studienabschluss, ist Tatah heute als Geschäftsfrau, Herausgeberin und Chefredakteurin des Magazins Africa Positive und Geschäftsführerin des gleichnamigen Vereins aktiv. Ihr Fazit: ›Hartnäckigkeit, Disziplin, Ausdauer und Leidenschaft für Ideen waren Schlüssel zum Erfolg.‹« (Ohne Autor*in, FOCUS 13.12.2016)

Hier handelt es sich um eine Beschreibung von transnationaler Migration ohne Verbindung zu Flucht. Der Bildungsweg wird gekennzeichnet durch die Erwähnung des Informatikstudiums, als Grund nach Deutschland zu kommen und durch den »erfolgreichen Studienabschluss« (ebd.). Das Wort erfolgreich betont, dass sie den Studienabschluss geschafft hat und könnte auch darauf hinweisen, dass es ein besonders guter Studienabschluss war. Gleichzeitig ist das Wort hier nicht vonnöten, um auszudrücken, dass sie das Studium abgeschlossen hat. Hierfür würde es genügen, wenn Studienabschluss ohne das Adjektiv allein stehen würde. So wird sie allerdings als positives, erfolgreiches Beispiel hervorgehoben. Als Beruf ist nicht bloß eine einzelne Bezeichnung zu sehen, sondern mehrere, die sie als aktiv, leitend und vor allem erfolgreich markieren: »Geschäftsfrau, Herausgeberin und Chefredakteurin des Magazins Africa Positive und Geschäftsführerin des gleichnamigen Vereins«. Es handelt sich um eine ausführliche Aufzählung, die intersektional innerhalb von genderbezogenen Zuschreibungen in Kombination mit dem Sichtbarmachen von Migrationserfahrung als Gegenbild zu Stereotypen fungieren kann. Sie selbst wird zitiert, also hier als erfolgreiche migrantisierte weiblich gegenderte Person gehört: »›Hartnäckigkeit, Disziplin, Ausdauer und Leidenschaft für Ideen waren Schlüssel zum Erfolg.‹« (ebd.) Gleichzeitig wird nicht weiter auf Rahmenbe-

dingungen eingegangen. Dadurch entsteht im Umkehrschluss der Eindruck, dass es an fehlender Hartnäckigkeit, Disziplin, Ausdauer und Leidenschaft für Ideen liegen müsse, wenn es jemandem nicht gelinge. Bei dem Zitat handelt es sich um ein Einzelbeispiel und wenn dieses allein stehen würde, wäre es diskurstheoretisch nicht relevant und hätte diesen Umkehrschluss vermutlich nicht zur Folge. Stattdessen könnte es einfach nur die Meinung und der individuelle Lebensweg eines (gegenderten und migrantisierten) Subjekts sein. Allerdings ziehen sich positive Einzelbeispiele durch das untersuchte Material, weshalb sich ihrer Gesamtheit auch eine Gesamtwirkung zuschreiben lässt.

Mit »Geboren in Kamerun« steht die Herkunft an erster Stelle, darauf folgt der Bildungsweg und als Folge wird der Berufsweg gezeichnet. Diese Reihenfolge ist typisch für das Format der positiven Einzelbeispiele. Die Individuen werden zunächst mit Herkunft und/oder Religionszugehörigkeit vorgestellt und darauf folgen Angaben zum Bildungsstand oder Bildungsweg.

Ein weiteres Beispiel ist die Vorstellung der Weinkönigin von Trier 2016:

> »Die aramäische Christin ist nach Angaben der Trier-Olewiger Winzer die erste Geflüchtete, die in Deutschland ein solches Amt übernimmt. Sie selbst will ›eine Botschafterin für die Integration‹ sein.« (Ohne Autor*in, FOCUS ONLINE 03.08.2016b)

Im weiteren Verlauf wird die zunächst als »aramäische Christin« vorgestellte Person, die im Artikel Banho und Bahno genannt wird, mit ihrem Alter und Bildungshintergrund beschrieben: »Die 26-Jährige hatte vor der Flucht aus der nordsyrischen Stadt Kamischli Jura studiert.« (Ohne Autor*in, FOCUS ONLINE 03.08.2016b)

Bereits in der Überschrift des Artikels »Syrerin zur Weinkönigin von Trier gekürt« (Ohne Autor*in, FOCUS 03.08.2016b) wurde sie anhand ihrer Herkunft definiert, im Text daraufhin mit ihrer Religionszugehörigkeit und später mit ihrem Bildungshintergrund. Die Herkunft ist das zentrale Merkmal, aber auch Bildung wirkt als Identifikations- und Markierungsvariable. Einen Tag später, am 4. August 2016, erschien der Artikel in leicht abgeänderter Form abermals, dieses Mal mit der Überschrift »Geflohene Syrerin zur Weinkönigin von Trier gekürt« (Ohne Autor*in, FOCUS 04.08.2016), wodurch die Verbindung zu Flucht an erster Stelle genannt wird. Positive Einzelbeispiele sind positiv durch eigene Bildung, Engagement, Lernen und/oder anderen Formen der erwünschten Aktivität im Sinne von Integration. Sie werden hervorgehoben als besonders innerhalb der Gruppe, der sie anhand der Kategorien Herkunft und Religion zugeordnet werden. Es handelt sich hierbei um ein Paradox, da es um Textstellen geht, in denen Individuen sichtbar werden und dennoch bekommen sie nur durch ihre Zuordnung zu einer bestimmten (Herkunfts-/Migrations-)Kategorie die Sichtbarkeit als Individuum. Es handelt sich somit nicht um eine Individualität losgelöst von Kategorisierungen, wie sie

auf der ND-Linie zu finden wäre. Vielmehr ist es eine Bewegung auf der EN-Linie, wo mit dem Erfolg eine Bewegung von der veranderten Position aus eine Annährung an die privilegierte Norm stattfindet. Individualität ist häufig ein Privileg der Norm und positive Einzelbeispiele können mit individuellen Eigenschaften, mit ihrer jeweiligen Form von Erfolg und ihrem Namen in Erscheinung treten. Sie verschwinden nicht mehr komplett in der Masse der *Anderen*. Aber gleichzeitig bleiben Veranderungen bestehen. Bestimmte Markierungen und Reihenfolgen in der Darstellung schränken das Privileg der Individualität ein.

In diesem Fall wird es als Besonderheit hervorgehoben, dass die Weinkönigin eine Syrerin ist. Dass sie Jura studiert hat, steht dagegen nicht im Vordergrund. Es ist aus dem Artikel nicht zu erschließen, ob einer nicht migrantisierten Weinkönigin der gleiche oder ein ähnlicher Darstellungsrahmen zukommen würde.

Im vorigen Beispiel wurde dagegen beruflicher Erfolg besonders hervorgehoben, wobei eine Verbindung zum Bildungsweg hergestellt wurde. Das gehört zum Variationsspielraum dieses Formats, deren Beiträge allerdings gemein haben, dass Individuen positiv hervorgehoben/vorgestellt werden und die Anerkennungen als gebildet und erfolgreich im Kontrast zu sonstigen quantitativen, negativ konnotierten Homogenisierungen migrantisierter Personen stehen.

Bei beiden Beispielen werden die vorgestellten Individuen innerhalb des Konzepts von Integration gehört. Im ersten Beispiel indirekt, als Plädoyer für Eigenschaften, die als für Integration hilfreich gelesen werden können, da der Artikel der Aussage einen Integration befürwortenden Kontext gibt. Im zweiten Beispiel direkt, indem der Wille »»eine Botschafterin für die Integration«« sein zu wollen, artikuliert wird (Ohne Autor*in, FOCUS ONLINE 03.08.2016b).

Innerhalb des Formats der positiven Einzelbeispiele können Individuen, die mit Migration und Flucht verbunden werden, als gebildet anerkannt werden. Gleichzeitig verdeutlicht ihre Sonderstellung als Einzelfall bzw. Individuum das ansonsten dominierende Bild einer Diskrepanz zwischen Bildung und migrantisierten/mit Flucht in Verbindung gebrachten Menschen. So zum Beispiel auch in dem Artikel »Eltern kamen als Flüchtlinge – heute vermittelt Marwa Hussein Bildungschancen« (Ohne Autor*in, FOCUS 18.12.2016) vom 18. Dezember 2016. Die Überschrift zeigt bereits diese angenommene Diskrepanz in Form einer positiven Entwicklung. Die Aussage lautet, während die Eltern noch *Flüchtlinge* waren und nicht mit Bildung in Verbindung gebracht werden konnten, wird ihr Kind, Marwa Hussein, nun mit Bildung assoziiert und gibt diese sogar als Chance und somit als etwas Positives, Ermöglichendes, an andere weiter. Im Text wird allerdings aus einem direkten Zitat von Marwa Hussein ersichtlich, dass ihre Mutter sich hinsichtlich ihrer Bildung bemüht habe. Zudem macht sie äußere Bedingungen und Benachteiligungen sichtbar:

> »›Meine Mama hatte leider keine sehr glückliche Schulzeit in Deutschland, da die mangelnde Sprachkenntnis und der gesellschaftliche Druck ihr den Spaß an der Schule raubten‹, sagt Hussein. Ihre Mutter habe trotzdem ihren Abschluss gemacht. Jedoch: ›Durch die fehlende Sprachkenntnis und die Flucht im Lebenslauf meiner Eltern war es ihnen in Deutschland kaum möglich, die Universität zu besuchen.‹«(ebd.)

Somit ist der Artikel für das Jahr 2016 und allgemein auch unter den Artikeln mit positiven Einzelbeispielen eine Besonderheit, da verschiedene Merkmale zusammentreffen, die in der Berichterstattung nicht dominieren. Es geht um eine migrantisierte Person, die nicht nur als gebildet dargestellt wird, sondern auch als lehrend, also als Bildungsakteurin sichtbar ist und für ihren Bildungsweg und ihre Bildungsarbeit Anerkennung erhält und gleichzeitig darin gehört wird, wie sie äußere Bedingungen kritisiert. Diese befinden sich allerdings vorwiegend in der Vergangenheit im Kontext der Erfahrungen ihrer Eltern, aber es findet auch eine Kritik an aktuellen Verhältnissen als indirektes Zitat von Marwa Hussein statt. Hierbei wird allerdings allgemein von Schüler*innen gesprochen, Verknüpfung zu den Themen Migration und Integration und dementsprechend auch ohne zu migrantisieren: »Damit wirklich alle Schüler ideal gefördert werden können, müsste es aber größere Veränderungen im Bildungssystem geben, sagt Hussein.« (ebd.)

Eine Besonderheit der positiven Einzelfälle ist, dass Menschen hier als Einzelpersonen beschrieben werden und abhängig von der Definition des Begriffs auch als Individuen. Es ist aber zentral, hier auf die Verschränkungen von individueller und struktureller Ebene zu achten. Denn entgegen einer Darstellung als individuelle Menschen, die losgelöst von Gruppenzugehörigkeiten imaginiert werden, wird hier nicht die ND-Linie des Trilemmas bedient. Vielmehr werden die Einzelpersonen bzw. Individuen als Vertreter:innen, als Ausnahmen aber dennoch Zugehörige, einer bestimmten Gruppe markiert. Sie werden konstruiert als *Andere,* die es schaffen, *durch harte Arbeit* zur *Norm* dazuzugehören, was als *Erfolg* anerkannt wird. Es ist die Möglichkeit, als »Andere_r* bei den Normalen* mitspielen zu dürfen (EN)« (Boger 2020b), die Anerkennung als *erfolgreich Integrierte*. Dieses Format kann Menschen, die dieses Ideal anstreben, empowern, ihnen zeigen, dass sie es schaffen können. Es werden Vorbilder geschaffen, die motivieren und die eigenen Lebensziele beeinflussen können. Das Aufzeigen dieses Weges, der Möglichkeit des Erfolgs, kann dazu führen, dass dieser überhaupt erst in Betracht gezogen wird. Das können Vorbilder ebenso leisten wie die auf eine Gruppe bezogene universelle Anerkennung von Potenzial, von Möglichkeiten. So beschreibt eine als migrantisiertes, positives Einzelbeispiel in einem SPIEGEL ONINE Artikel vorgestellte Person, wie für sie die universelle Anerkennung von Mädchen als Personen, die »alles werden« können als »Schlüsselmoment« gewirkt hat:

> »Ich war als Jugendliche auf einer katholischen Mädchen-Realschule und hatte eine Lehrerin, die uns das Wort ›Emanzipation‹ mit Kreide auf die Tafel schrieb. […] ›Das heißt, ihr könnt alles werden, was ihr wollt.‹ Anwältinnen, Ärztinnen. Das war für mich ein Schlüsselmoment.« (Höhne, SPIEGEL 06.08.2018)

Hier in diesem Beispiel ist es die generelle Anerkennung einer Gruppe (*Mädchen**), die Zugang zur Norm des beruflichen Erfolgs (»ihr könnt alles werden«) gewährt. Diese wird als wichtiger Meilenstein auf dem Weg zum eigenen beruflichen Erfolg erzählt. Es war ein »Schüsselmoment«, der den weiteren Weg denkbar gemacht hat. Hier handelt es sich ebenso um EN wie bei der Anerkennung der dann später bereits *erfolgreichen* Person *als* erfolgreich, wie im anfangs betrachteten Fall der Vorstellung von Veye Tatah. Denn für die anerkannte Person selbst bedeutet es, dass sie in ihrer Leistung *als* Person mit Migrationserfahrung anerkannt wird. Es wird anerkannt, dass sie *trotz* ihrer Herkunft oder zumindest *mit* ihrer Herkunft *erfolgreich* ist (Wobei Herkunft anhand diskursiv hervorgebrachter Konnotationen als Mangelfaktor konstruiert werden kann, anstatt globale Benachteiligungs- und Privilegienstrukturen wie Rassismus als Grund einzubeziehen). Allerdings verhindert dies, auch lange nachdem sie nach Deutschland gekommen ist, dass sie unabhängig von ihrer Migrationserfahrung betrachtet wird. Sie wird nicht als Individuum gesehen, Diversität wird nicht als Normalität hergestellt, wie es bei ND der Fall wäre. Das bedeutet sowohl fehlende Anerkennung *als* Individuum, als auch fehlende Anerkennung der Gesellschaft als Migrationsgesellschaft. Migrationserfahrung wird als das *Andere* reproduziert und die Kombination von Erfolg und Migrationserfahrung als das Besondere. In Abgrenzung zu DE wird in diesen EN-Mustern die Norm des Erfolgs, ob es der berufliche Erfolg in einem wirtschaftlich hierarchisch angeordneten System, dem Ausbeutungsmechanismen inhärent sind oder der sogenannte *Integrationserfolg* ist, auch nicht hinterfragt. Das Begehren, erfolgreich zu sein, teilzuhaben, dazuzugehören, zu sowohl der imaginierten nationalen Einheit als auch der sozialen Klasse der beruflich erfolgreichen, wird unterstützt. Es wird in der Intersektion von Migrantisierung und sozialem Aufstieg aufgezeigt, dass es erstrebenswert ist, für das System *hart zu arbeiten*, um *Erfolg* zu haben. Es ist ein Weg, der vorgezeichnet ist und dadurch möglicher wird, während andere Wege dagegen zurücktreten, unsichtbar werden. Hier fragt sich, welchen Berufsgruppen *Erfolg* (nicht) zugeordnet wird.

Im Fall des Artikels über Veye Tatah ist *Erfolg* definiert als an erster Stelle »Geschäftsfrau« an zweiter »Herausgeberin und Chefredakteurin des Magazins Africa Positive« und »Geschäftsführerin des gleichnamigen Vereins« (Ohne Autor*in, FOCUS 13.12.2016). Es sind drei Wörter, an denen Erfolg hier haftet: *Geschäftsfrau*, *Herausgeberin* und *Geschäftsführerin*. Was nicht weiter erläutert wird, sind die Inhalte, die durchaus eine andere Erfolgsgeschichte erzählen könnten. Es geht um das Magazin Africa Positive, was hier lediglich als Thema für mindestens zwei der drei Erfolgs-

begriffe fungiert. Es wird aber nicht näher erläutert. Die Internetpräsenz des Vereins und des Magazins Africa Positive, auf der Veye Tatah aufgerufen wird, erzählt allerdings eine andere Erfolgsgeschichte. Es geht nicht um den beruflichen, sozialen, wirtschaftlichen Aufstieg in einem Konkurrenzsystem um Arbeitsplätze, sondern um einen Erfolg einer Perspektiverweiterung in einem Konkurrenzsystem der Narrationen: »Die Zeitschrift beruht auf einer afrikanisch-deutschen Zusammenarbeit und stellt einen Gegenpol zu der überwiegend negativen medialen Berichterstattung dar.« (Ohne Autor*in, Africa Positive, aufgerufen: 24.08.2023) Somit ist Veye Tatahs Erfolg nicht bloß ein beruflicher, der als *Integrationserfolg* ein schlichtes Einfügen in Bestehendes bedeutet, sondern ein Erfolgsweg im Kampf gegen dominierende Narrationen, gegen einseitige, negative Berichterstattung, die Subsumierung der einzelnen afrikanischen Länder unter den Kontinent und die Reduzierung auf Krisen und Konflikte (ebd.). Diese Erfolgsgeschichte wird jedoch in dem FOCUS ONLINE Artikel nicht erzählt.

Geschäftsfrau, Herausgeberin, Geschäftsführerin. Es ist der Kontext des Einwanderns als Studierende. Sie wird zwar nicht als internationale Studierende benannt, aber auch nicht direkt als Migrantin. Bei den positiven Einzelbeispielen, in denen die dargestellten Personen dagegen vordergründig mit Migrationsbezeichnungen versehen werden oder auf andere Weise eng mit dem Migrations- und Integrationsdiskurs verbunden werden, sind es auch andere Leistungen, Anstrengungen und Vorstellungen, die Anerkennung erfahren. Besonders deutlich wird das im folgenden Beispiel:

> »Magdalena Baranowska und ihre Klassenkameradin Ewa Kolodziejska zum Beispiel, beide aus Polen, werden im Mai ihre Deutschprüfung auf B2-Niveau an der VHS ablegen. Sobald sie den Kurs erfolgreich abgeschlossen haben, wollen sie Arbeit finden. Kolodziejska träumt davon, in einer Schulkantine in Teilzeit zu arbeiten, damit sie den Beruf mit ihren beiden Kindern vereinbaren kann.« (Ohne Autor*in, FOCUS 26.04.2018)

Der Maßstab bei migrantisierten Personen ist zum Teil ein anderer. Berufe, die sonst keine besondere Anerkennung bekommen oder gesellschaftlich nicht sonderlich gut angesehen sind, werden hier als *Erfolg* oder in diesem Fall *Traum* anerkannt. Würde es sich um eine unmarkierte Person handeln, könnte in der Darstellung anstatt von anderen Maßstäben für migrantisierten Personen auch eine Aufwertung von gesellschaftlich wichtigen Berufen, die gemeinhin oft in ihrem Wert verkannt werden, gesehen werden. Das wäre eine Veränderung der Leistungsbewertung. Verheyen diskutiert beispielsweise, wie Leistung bewertet wird und welche Rolle das Gemeinwohl bei der Leistungsdefinition spielt (Verheyen, 2018, S. 11–13) Bei einer Leistungsbewertung in Orientierung am Beitrag zum Gemeinwohl hätte die Mitarbeit in der Schulkantine große Anerkennung zur Folge, da sie zum leiblichen

Wohl durch die Befriedigung des Grundbedürfnisses zu Essen und zu Trinken beiträgt und das im Gegensatz zum Sterne-Restaurant (hoffentlich) zu Preisen, die mehr Menschen Zugang zu diesem Wohl verschaffen. Diese Umdeutung findet jedoch nicht statt, da es nicht gesamtgesellschaftlich gilt, sondern der Beruf hier nur in Kombination mit der Migrantisierung und als einzige erwähnte Option zur Vereinbarkeit von Beruf und Versorgung der Kinder als erstrebenswert in Erscheinung tritt.

In dem oben genannten Beispiel der Darstellung von Veye Tatah war es eine aktive Leistung von der Person, die als positives Einzelbeispiel genannt wurde. Positive Einzelbeispiele können aber neben der migrantisierten Person auch *Deutschland* als Subjekt oder unsichtbar normalisierte Personen als *integrierend* anerkennen. Dann ist die Person, die als Beispiel angeführt oder vielleicht auch vorgeführt wird, ein Beweis der aktiven Bemühungen einer als homogen weiß und deutsch gedachten Gesellschaft. So funktioniert die Vorstellung einer Person, die in einem SPIEGEL ONLINE Artikel mit ihrem Vornamen Yassin vorgestellt wird.

> »Erfolgsgeschichte: Die Geschichte von Yassin ist die Erfolgsgeschichte eines Einwandererkindes, das heute die achte Klasse des Gymnasialzweigs einer Gesamtschule besucht. Es ist aber auch die Erfolgsgeschichte eines kleinen Modellprojekts im Rhein-Main-Gebiet, das vor fast vier Jahren mit einer Idee startete, die so naheliegend wie schlau ist: Jedes Jahr bekommt mindestens ein Dutzend Jungs aus sozial benachteiligten Familien ein Bildungsstipendium, das private Sponsoren finanzieren. Aber nicht irgendwelche Jungs – sondern fußballbegeisterte.« (Wiarda, SPIEGEL 12.02.2016)

Die Anerkennung für das Erreichen von Bildung geht hier neben Yassin an ein Bildungsprogramm. Yassin wird zuerst genannt, dann erst das Programm. Aber dieses ist es, das mit dem Attribut *schlau* bedacht wird. Das Bildungsprogramm ist hier monokausal der Grund für Yassins Erfolg. Unterstrichen wird dies durch von Yassin selbst geäußerte Dankbarkeit:

> »Er wolle allen Förderern von ›Bildung kickt‹ danken, sagte er. ›Denn ohne euch hätten wir es nicht bisher und noch weiter geschafft.‹ Vor allem habe er einen Rat an die neuen Stipendiaten, die heute aufgenommen würden: ›Genießt den Moment, denn nicht jeder hat das Glück, hier dabei zu sein.‹« (ebd.)

Somit wird Yassin auch zu einer anerkennenden Instanz, allerdings einer abhängigen Instanz, in der seine Möglichkeiten, die Macht der Variation sehr eingeschränkt ist. Schon die Überschrift steuert auf Dankbarkeit zu: »Initiative für Migranten-Kinder: Schlau dank Fußball« (ebd.). Es stellt sich die Frage, ob Yassin auch anders antworten könnte als mit Dankbarkeit und ob er dann noch gehört werden würde.

Sofern dies die einzig mögliche Position ist, die Yassin in dieser Aussagenkonstellation aus seiner Sprechendenposition heraus einnehmen kann, geht mit der Möglichkeit, anzuerkennen, kein Gewinn von Handlungsspielraum einher. Es wäre eine hierarchische Anerkennung von unten nach oben. Die Frage nach den Antwortmöglichkeiten lässt sich nicht vollständig beantworten, aber es lässt sich fragen, ob es im Material ähnliche Konstellationen gibt, in denen anders als mit Dankbarkeit geantwortet wird. Es zeigt sich, dass Kritik selten ist, Dankbarkeit oder die Betonung eigener Leistungen bzw. Anstrengungen sind die Wege, die gegangen werden, was dafür spricht, dass es diese Wege sind, die (leichter) passierbar sind (Ahmed 2019, S. 40–42). Können Personen, die als *durch etwas oder jemand anderen* befähigt, *erfolgreich* zu sein, dargestellt werden, Dankbarkeit/Anerkennung verweigern, also einfach nicht geben? Wenn ja, würde diese Lücke im Diskurs sichtbar werden? Und gibt es Raum für Kritik? Nicht alle diese Fragen lassen sich einwandfrei beantworten, aber während Dankbarkeit in dieser Aussagenkonstellation vorkommt, ist Kritik selten. Die Handlungsmacht liegt jedoch in der Variation der dankbaren Äußerungen, in welchen Kritik latent mitgetragen werden kann. Es geschieht eine Aufrufung als begünstigtes, gefördertes, potenziell dankbares Subjekt.

Es gibt allerdings andere Konstellationen, in denen Kritik geäußert wird. Die Sprechendenposition wird hierbei durch die Intersektion von Migrantisierung und einer gesellschaftlichen Stellung hergestellt. Es ist der *Erfolg*, der hier zu sprechen erlaubt, der machtvolle Anerkennungsinstanzen erlaubt. Ein *Erfolg*, der über das *teilhaben dürfen*, die Anerkennung als *integriert sein*, hinaus geht. Es sind berufliche Instanzen, die mit Deutungshoheiten einhergehen. Es sind Aussagen, die aus einer hohen Position hinsichtlich sozioökonomischem Status/Klasse und gleichzeitigen Migrantisierungen hervorgehen, während im Diskurs ansonsten häufig Klassismus und Migrantisierungen in Abwertungsspiralen miteinander interagieren. In diesen Aussagen können die genannten Personen nicht bloß als erfolgreich anerkannt werden, sondern selbst als Anerkennungsinstanzen werten, urteilen und damit auch kritisieren. Wir sehen dies in einem Artikel, in dem sich fünf Frauen, die jeweils mit Migrationsbezügen dargestellt werden, positionieren (Höhne, SPIEGEL 06.08.2018). Er trägt die Überschrift »Integration in Deutschland: ›Ich bin sehr wütend. Aber ich ziehe Kraft daraus‹« (ebd.) Eine Besonderheit des Artikels ist, dass er nicht von der*dem Journalist*in frei geschrieben und dementsprechend von einer beim Spiegel angestellten Person maßgeblich geformt wurde, sondern durch Valerie Höhne aufgenommen und verschriftlicht wurde, womit er näher an die Aussagen der fünf dargestellten Personen gebunden ist. Allerdings geht den verschriftlichten Aussagen eine einleitende Rahmung voraus, welche eine Kombination von Erfolgsgeschichte und Kritik ist:

> »Deutschland ist ihre Heimat, sie sind beruflich erfolgreich, man könnte sagen: gesellschaftliche Vorbilder. Trotzdem fühlen sich diese fünf Frauen manchmal unwohl. Warum? Und was müsste sich ändern?« (ebd.)

Die Beschreibung öffnet den Artikel mit der Frage nach notwendiger Veränderung bereits für Kritik. Gleichzeitig wird mit der Formulierung »manchmal unwohl« aber auch eine Verharmlosung vorgenommen, was in Bezug zur Überschrift, die ein Zitat von einer der 5 vorgestellten Personen beinhaltet, deutlich wird: »Integration in Deutschland: ›Ich bin sehr wütend. Aber ich ziehe Kraft daraus.‹« Eine Formulierung wie »sehr wütend«, die im Kontext des als erfolgreiches Individuum Anerkanntwerdens fundamentale Unzufriedenheit ausdrückt, ist eine Ausnahme im Diskurs. Insbesondere als Überschrift für einen Artikel, in dem Gründe für diese Wut dargelegt werden, entgegen dem Stereotyp der »Angry Black Woman« oder Angry Woman of Color, ist sie etwas Besonderes. Das Stereotyp funktioniert diffamierend, indem die als wütend gelesene Person als durch Wut angetrieben gelesen wird, anstatt dass die Wut als Reaktion auf Gründe, Ungerechtigkeiten begriffen wird (Ahmed 2010, S. 68). Dies verhindert die Beschäftigung mit den Inhalten, die hinter der Reaktion stehen und fixiert die Wut als Attribut, sodass die Person zu einer wütenden Person an sich wird (ebd.). Genau das trifft hier eben nicht zu, da die vorgestellten Personen selbst zur Sprache kommen und Gründe sichtbar werden. Der Artikel stellt eine Ausnahme innerhalb des bereits eine Ausnahme darstellenden Formats der positiven Einzelbeispiele dar. Ein weiteres besonderes Merkmal ist auch die Verwendung des Wortes Heimat, das Zugehörigkeit betont, und aus dieser Position der markierten Zugehörigkeit heraus wird gesprochen, anstatt aus einer in der Migrationsbezüge primär mit Fremdheitskonstruktionen einhergehen. Aus dieser Position der erfolgreichen, wertenden und zugehörigen Instanz können die vorgestellten Personen die »Anerkennung von Vielfalt« als solche ebenso benennen wie Probleme mit Rassismus. Sie werden vorgestellt mit ihrem Namen, ihrem Alter und dann ihrer Profession. So lautet es zum Beispiel bei Sun-ju-Choi:

> »Sun-ju-Choi, 49, ist Filmemacherin und Autorin, sie ist Gründungsmitglied der ›neuen deutschen Organisationen‹, eines bundesweiten Netzwerkes von Vereinen gegen Rassismus und für ein inklusives Deutschland«. (Höhne, SPIEGEL 06.08.2018)

Somit spricht sie anerkannt als Autorin, positioniert sich allerdings als Migrantin, um auf Differenzen aufmerksam zu machen: »Als Migrantin darf man sich keine grammatikalischen Fehler erlauben. Da wird man gefragt, wie man überhaupt dazu käme, die Texte anderer zu lektorieren.« (Höhne, SPIEGEL 06.08.2018) Somit wird Kritik an Anerkennungsmaßstäben und Differenz-Ungerechtigkeiten geübt. Es werden Unterschiede in Bewertungspraxen benannt – wie die (verkennende) An-

erkennung der grammatikalischen Kompetenz an (verkennende) Anerkennung als Migrantin gebunden ist bzw. mit dieser interagiert.

7.3 Zwischenfazit

Es gibt im Diskurs Artikel, in denen einzelne migrantisierte Personen als Ausnahmen hervorgehoben werden. Sie erscheinen als integriert, gebildet, sich bildend und/oder wirtschaftlich erfolgreich. Es entsteht dabei ein Kontrast zu homogenisierenden Darstellungen. Dieser Kontrast bildet eine Dichotomie von scheinbar *unnützen* und *nützlichen* migrantisierten Personen, wobei erstere als unpersönliche Masse und zweitere als namentlich vorgestellte Einzelfälle auftauchen.

Innerhalb des Formats der positiven Einzelfälle sind migrantisierte Personen als solche häufiger in sprechenden, hörbaren Positionen. Der Diskurs demonstriert mit den positiven Einzelfällen, dass es möglich ist, *als* migrantisierte Person *erfolgreich* zu sein – meist wird *erfolgreich* dabei an Integration und bildungs-/berufliche Positionen geknüpft. Wenn dann aus diesen *erfolgreichen* Positionen heraus formuliert wird, (allein) harte Arbeit sei die entscheidende Variable, wird das neoliberale Versprechen reproduziert, *wenn man hart genug arbeite, könne man es schaffen*. Einschränkende Bedingungen wie zum Beispiel Klassismus und Rassismus werden dabei überwiegend außer Acht gelassen.

Die Vorstellung, *es schaffen zu können,* kann empowernd sein und positive Einzelfälle besitzen eine wichtige Vorbild- und Repräsentationsfunktion (EN-Linie). Gleichzeitig besteht aber auch die Gefahr der Missachtung struktureller Ungerechtigkeiten und die Motivation zu einem Erfolgsstreben innerhalb eines und für ein System, das nicht auf die eigenen Bedürfnisse ausgerichtet ist (Anstreben von N, anstatt Dekonstruktion von N). Zudem werden verandernde Markierungen beibehalten. Die dargestellten Personen können nicht losgelöst von Migrantisierungen als Individuen erscheinen (keine Dekonstruktion von *Andersheit*).

Kritik an Bedingungen und Verhältnissen ist also überwiegend nicht präsent. Das Format der positiven Einzelbeispiele bietet hierfür nicht per se den notwendigen Rahmen. Erst in Kombination mit besonderem beruflichem Erfolg und der Möglichkeit der Selbstdarstellung, wie in dem Artikel »Integration in Deutschland: ›Ich bin sehr wütend, aber ich ziehe Kraft daraus‹«, finden kritische Perspektiven Platz. Es handelt sich somit um eine Ausnahme innerhalb der Ausnahme.

8 Es gibt Gründe: Bildungs- und Anerkennungsbedingungen

Inwiefern ist es für die Untersuchung der Anerkennung von Bildung bzw. als gebildet relevant, ob und wie Bildungsbedingungen in den betrachteten Artikeln thematisiert werden? Bildungsbedingungen beeinflussen Bildungsprozesse und können sie mitunter vereinfachen oder erschweren. Wenn diese Bildungsbedingungen nicht mitgedacht werden, kann nur das Ergebnis als Leistung bewertet werden, ohne aber zu sehen, welche Leistungen erbracht wurden, um eventuelle Hürden zu überwinden oder welche Leistungen aufgrund von Privilegien nicht erbracht werden mussten, um zu diesem Ergebnis zu gelangen. Hierzu gehört vor allem auch Rassismus als erschwerende Bildungs- und Anerkennungsbedingung.

Im Rahmen von Chancengleichheit und der Existenz von individueller Leistung könnte in meritokratischer Logik gesagt werden, dass die Person, die *mehr erreicht* hat, mehr Anerkennung verdient, da sie mehr geleistet habe. Ebenso könnte von Menschen, die *weniger erreicht* haben, behauptet werden, sie hätten weniger geleistet. Was nun *weniger erreicht* und *mehr erreicht* überhaupt bedeutet, bleibt fraglich. Aber wie unter anderem Nina Verheyen und Aladin El-Mafaalani gezeigt haben, ist weder die Individualität von Leistung (Verheyen 2018, S. 17–18) noch die Chancengleichheit im Bildungssystem (El-Mafaalani 2020, S. 56) etwas, das wir als gegeben annehmen können. Zudem ergeben sich beim Thema Leistungsanerkennung auch Fragen nach Ableismus, nach der Anerkennung des Seins oder des Tuns, der Bedingtheit oder Bedingungslosigkeit von Anerkennung. Aber hier wird zunächst erst einmal geschaut, wie Bildungsbedingungen in den untersuchten FOCUS ONLINE und SPIEGEL ONLINE Artikeln thematisiert werden und welche Auswirkungen dies auf Bildungsanerkennung hat oder haben kann. Insbesondere wird hierbei auch auf Thematisierungen von Rassismus eingegangen, welche in Diskursen zu Migration, Integration und Bildung einen besonderen Stellenwert haben. Zur Auseinandersetzung mit den Ergebnissen der Diskursanalyse werden in diesem Abschnitt Theorien/Konzepte/Studien zu internalisierter Unterdrückung und der Möglichkeit der selbsterfüllenden Prophezeiung bzw. Subjektivierungsprozessen hinzugezogen. Um diesen Diskursaspekt folgerichtig analysieren zu können, werden zwar Darstellungen von Bedingungen und damit zusammen-

hängende Anerkennungsprozesse hinterfragt, oft aber nicht, was als *Erfolg* oder *Leistung* angesehen wird. Um dennoch auf die Konstruiertheit dieser Begriffe und Möglichkeiten alternativer Betrachtungen hinzuweisen, werden die Begriffe kursiv geschrieben.

8.1 Benachteiligende Bedingungen

Wenn einschränkende oder benachteiligende Bedingungen beschrieben werden, erhöht das die Anerkennungsmöglichkeiten für die Personen, die es betrifft. Denn so werden die Schwierigkeiten mitgedacht, anstatt nur das zu sehen, was als *Leistung* begriffen wird. Wenn also kein *Erfolg* aus Sicht der Anerkennenden festgestellt werden kann, bedeutet es nicht unausweichlich, dass dieses Ergebnis mit einer defizitären Bewertung der betroffenen Personen einhergeht. Es kann dann zwar auch zu Aussagen des etwas *Nicht-geschafft*-Habens führen, aber nicht *aus eigenem Versagen* heraus und nicht zwangsläufig in Verbindungen mit Zuschreibungen von Faulheit oder intelligenzbezogenen Abwertungen. Sondern es kann gesehen werden, dass es mitunter auch wegen der Bedingungen *nicht geschafft* wurde. Natürlich können defizitäre Bewertungen auch mit einer Beschreibung von benachteiligenden Bedingungen einhergehen, aber dies geschieht selten. Es wird die Möglichkeit eröffnet, Gründe zu sehen, die außerhalb des Individuums liegen. Andersherum, wenn eine Person *es schafft*, also aus Perspektive der Anerkennenden als erfolgreich bewertet wird, kann die Person in Anbetracht der Bedingungen bzw. trotz der nachteiligen Bedingungen als erfolgreich gesehen werden. Dementsprechend kann die Thematisierung von negativen Bedingungen zu einer Verringerung von Abwertungen bei *Misserfolgen* und einer Erhöhung von Leistungsanerkennung im Falle von *Erfolgen* führen.

Es werden also differenziertere Blicke möglich. Es entsteht ein Gegengewicht zu simplifizierenden, neoliberalen Darstellungen des *Wenn du nur hart genug arbeitest, schaffst du es auch*. Denn es wird ersichtlich, welche äußeren Faktoren *harte Arbeit* eventuell möglich machen bzw. verhindern (z.B., wenn kein Zugang zu Schule oder Arbeitsmarkt vorhanden ist, kann auch nicht innerhalb dieser *hart gearbeitet* werden). Zudem werden äußere Faktoren transparent, welche die Ergebnisse möglicher *harter Arbeit* und deren institutionelle und dominanzgesellschaftliche Bewertung beeinflussen können.
Wenn in einem SPIEGEL ONLINE Artikel geschrieben steht:

> »Wer in Deutschland geboren wurde, aber Kind von Migranten ist, hat **Nachteile auf dem Arbeitsmarkt**: Der Anteil arbeitsloser Migrantenkinder war 2013 mit 15 Prozent mehr als doppelt so hoch wie bei denjenigen, deren Eltern im Inland ge-

> boren sind. OECD-weit war diese Diskrepanz deutlich niedriger.« (Ohne Autor*in, SPIEGEL 02.07.2015)

Dann entsteht nicht das gleiche Gesamtbild, wie wenn die Arbeitslosigkeit in den Vordergrund gestellt werden würde, die dann potenziell in Assoziation mit Mangel an Bildung und Bemühen stehen könnte. So aber stehen die Nachteile im Vordergrund und werden kausal mit der Arbeitslosigkeit verbunden. Dadurch bietet der Abschnitt weniger Möglichkeiten der *Schuldzuweisung* und *Abwertung* der Kinder von Menschen mit Migrationserfahrung. Hier wird ein Unrecht benannt, indem migrationsbezogene Kategorisierung vorgenommen wird. Mit Dekonstruktion auf ND-Linie, die Migration als Normalfall bekräftigen würde, könnten diese unterschiedlichen Bedingungen nicht benannt werden.

Durch den Vergleich mit anderen OECD-Ländern wird erkenntlich, dass es auch anders funktionieren könnte und die betrachtete Gruppe unter anderen Bedingungen einen geringeren Anteil arbeitsloser Personen haben könnte. Dies macht negative Bewertungen *Deutschlands* bzw. den politischen Ebenen des föderalen Bundesstaats und seiner Bundesländer möglich, welche Einfluss auf die Gestaltung dieser Bedingungen haben.

Ebenso wie der erschwerte Zugang zum Arbeitsmarkt eine nachteilige Bedingung sein kann, gilt dies vor allem mit Blick auf Bildung, Schule und Universitäten.

Dass trotz der Bekräftigung von Recht auf Bildung oder Schulpflicht immer wieder auch von Situationen berichtet wird, in denen geflüchtete Kinder nicht zur Schule gehen können oder dürfen, zeigt, dass der Schulbesuch in Deutschland nicht immer selbstverständlich ist. Die Überschrift eines SPIEGEL ONLINE Artikels lautet: »Flüchtlingskinder in Hessen: Zum Gammeln verdammt« (Ohne Autor*in, SPIEGEL 07.09.2016). Im darauffolgenden Artikeltext wird ausgeführt:

> »Monatelanges Nichtstun trotz Schulpflicht: Hunderte Flüchtlingskinder gehen in Hessen nicht zur Schule. Für Gewerkschafter ist das ein Skandal, die Behörden führen pragmatische Gründe an.« (Ohne Autor*in, SPIEGEL 07.09.2016)

In FOCUS ONLINE Artikeln ergibt sich ein ähnliches Bild des Wartens, ohne die Option zur Schule zu gehen (in Abhängigkeit vom Bundesland):

> »Berlins Jugendämter sind überfüllt. Deshalb landen die meisten unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge in Hostels. Sie leben von einem Euro am Tag, sind häufig traumatisiert und warten monatelang auf den Schulbesuch.« (Mrkaja, FOCUS 10.02.2016)

Beide Artikel, sowohl der aus SPIEGEL ONLINE als auch der FOCUS ONLINE Artikel, sind von 2016 und es könnte sich um eine kurzfristige Situation aufgrund höhe-

rer Auslastungen in dieser Zeit handeln. Aber auch in einem Artikel von 2018 findet sich eine Aussage hierzu: »Der Schulbesuch, so die Studie, beginne für Kinder oft erst Monate nach ihrer Ankunft in Deutschland.« (Hauser, FOCUS 22.05.2018)

Neben fehlender Beschulung gibt es auch Berichterstattung zu separatem Unterricht in Aufnahmeeinrichtungen, während der Zugang zur Schule verwehrt bleibt:

> »Wären ihre Eltern aus China oder Kanada gekommen und würden hier arbeiten, dann wäre Divan schon vor einem Jahr in eine ganz normale Grundschule gekommen, hätte deutsche Freunde und würde fließend Deutsch sprechen. Und sie würde die zweite Klasse besuchen. Aber Kinder, die in Erstaufnahmen oder Notunterkünften leben, dürfen das in Hamburg nicht, sie müssen in der Einrichtung unterrichtet werden – gemeinsam mit den anderen Kindern, die auch alle kein Deutsch sprechen.« (Wellershoff, SPIEGEL 05.11.2016)

Hier werden die Bedingungen nicht nur zwischen migrantisierten und unsichtbar als *deutsch* normalisierten Kindern verglichen, sondern zwischen migrantisierten Personen in »Erstaufnahmen oder Notunterkünften« und Kindern von »Eltern aus China oder Kanada«, die mit Berufstätigkeit assoziiert werden. Die Fähigkeit, »fließend Deutsch sprechen« zu können, wird hier kausal an die Verhältnisse geknüpft, da die Möglichkeit dafür in einer »ganz normale[n] Grundschule« den als mangelhaft gesehenen Bedingungen in der Unterkunft gegenübergestellt wird. Das indirekte Plädoyer ist auf der EN-Linie zu verorten, da Teilhabemöglichkeiten am regulären Schulalltag als wichtige Bedingung für den Erwerb der deutschen Sprache bewertet werden. Allerdings werden auch bei der Beschreibung des Ist-Zustandes empowernde Aspekte in Abgrenzung zur Norm bzw. Regelschule deutlich (DE). Es liegt ein anderer Betreuungsschlüssel vor, wie im Artikel positiv bewertet wird und die besondere Motivation einer Lehrperson wird hervorgehoben:

> »Allerdings ist der Betreuungsschlüssel sehr günstig: In Divans Klasse sind derzeit nur vier Kinder – aus dem Irak, aus Iran, Syrien und Bosnien –, dafür aber drei Lehrerinnen, die seit den Sommerferien die Lernmaterialien besorgt und den Unterricht vorbereitet haben. Eine von ihnen fand den Job in der EA Rahlstedt so spannend, dass sie eigens dafür von Regensburg nach Hamburg gezogen ist.« (Wellershoff, SPIEGEL 05.11.2016)

Aber es ergibt sich anhand anderer Aussagen, vor allem in einem Artikel von 2017, ein überwiegend negatives Bild über die Bildungsbedingungen in derartigen Unterkünften:

> »Laut einer Studie des Kinderhilfswerks Unicef gab fast die Hälfte der befragten Mitarbeiter von Erstaufnahmeeinrichtungen an, dass die Kinder bei ihnen ledig-

> lich ›unterkunftsintern oder im Rahmen von Sprachkursen‹ unterrichtet würden. 20 Prozent sagten, dass die Mädchen und Jungen gar keinen Unterricht hätten.« (Djahangard et al., SPIEGEL 08.05.2017)

Bei Regelschulen, insbesondere bei Grundschulen, handelt es sich um Institutionen grundlegender Bildung als Basis für eventuell spätere fortführende Bildung. Wenn hier bereits die Möglichkeiten ausbleiben, fehlt der Grundstein für alles, was folgen könnte. In diesen Artikeln wird meist kein direkter Bezug zu Bewertungen erwachsener migrantisierter Personen, die schon länger in Deutschland leben, als »ungebildet« hergestellt, obwohl durch Hervorhebungen von Verbesserungen indirekt auch deutlich wird, dass die Bildungsbedingungen in der Vergangenheit noch schlechter waren. Würden diese Bezüge hergestellt, könnten Abwertungen in manchen Fällen verhindert, in anderen möglicherweise abgemildert werden.

Universitäten sind keine Orte grundlegender Bildung, sondern vertiefender, wissenschaftlicher Bildung und Arbeit. Dennoch sind sie und der Zugang zu ihnen wichtig für Bildungsanerkennung, da Universitätsabschlüsse besondere Anerkennung erfahren. Insbesondere durch Bildungsexpansion und -inflation (El-Mafaalani 2020, S. 107) verändern sich hier die Maßstäbe. Wichtig für das Erreichen dieser Abschlüsse, ist aber überhaupt erst einmal eine Universität besuchen zu können bzw. zu dürfen. In SPIEGEL ONLINE Artikeln wird differenziert über unterschiedliche Aspekte der Zugangsbedingungen zum Studium für geflüchtete Menschen geschrieben. Es werden Unterschiede je nach Bundesland ersichtlich und während für Niedersachsen und Saarbrücken die Ermöglichung eines Studiums ohne Zeugnisse bei gut bestandener Aufnahmeprüfung des Studienkollegs berichtet wird, sind in anderer Hinsicht und für andere Orte deutliche Nachteile aus der Berichterstattung zu entnehmen. Es wird Willkür deutlich, wenn eine Person die als Vertretende*r von Pro Asyl spricht, aussagt: »Ob ein Flüchtling auf die nötigen Rahmenbedingungen für ein Studium trifft, hänge auch von Zufällen ab, erklärt Tobias Klaus von Pro Asyl.« (Engel, SPIEGEL 06.09.2015) Während in anderen Teilen des Diskurses häufig primär Politiker*innen und Wirtschaftsvertretende zur Sprache kommen, finden sich hier auch andere Subjekte in prominenten Sprechendenpositionen. Der Perspektive von Tobias Klaus von Pro Asyl wird bei der Thematisierung von Bildungsbedingungen im Artikel »Flüchtlinge an Universitäten: Ein Schatz, den wir da haben« viel Raum gegeben. Allerdings zeigen sich auch, vor allem in dem im Text prominent platzierten Zitat von Johannes Glembek vom Bundesverband ausländischer Studierender »›Die Flüchtlinge, das ist ein Schatz, den wir da haben‹« (Engel, SPIEGEL 06.09.2015) Anknüpfungspunkte an Vorstellungen von Potenzialen, Investitionen und Nutzen. An anderen Stellen im Bereich Bildungsbenachteiligung im Diskurs gibt es Stimmen migrantisierter Personen, die von Missständen berichten, wie später in diesem Kapitel noch gezeigt wird. Zu den Bedingungen an Universitäten heißt es:

> »Voraussetzungen für den Großteil von ihnen ist bisher zudem, dass sie bereits vier Jahre in Deutschland leben. Von Januar 2016 an gilt eine neue Regelung: Dann können sie schon nach 15 Monaten Bafög beantragen. Asylbewerbern bleibt diese staatliche Förderung aber weiterhin verwehrt.« (Engel, SPIEGEL 06.09.2015)

> »Eine noch größere Hürde ist der Zugang zu Sprachkursen. Ohne professionellen Unterricht können viele nicht auf Deutsch studieren.« (ebd.)

> »Zudem brauchen alle Flüchtlinge erst mal das Glück, einen Wohnort zugewiesen zu bekommen, in dessen Nähe eine Universität ist. Ihre Qualifikation spielt bei der Auswahl des Ortes nämlich keine Rolle.« (ebd.)

Während SPIEGEL ONLINE hier verschiedene Aspekte transparent macht, schaut die Berichterstattung beim FOCUS eher auf Verbesserungen. Diese lassen zwar indirekt darauf schließen, dass die Bedingungen zuvor schlechter waren, aber durch diesen Blickwinkel wird der mögliche Effekt, den das Berichten über negative Bedingungen auf Anerkennungsprozesse haben kann, abgeschwächt. Es wird nicht direkt erwähnt, dass vorige Generationen/Menschen, die vor den positiv beschriebenen Veränderungen ein Studium beginnen wollten oder dies getan haben, noch erschwerende Bedingungen hatten. Es wird dementsprechend auch nicht explizit deutlich, dass (zugeschriebene) Bildungsstände in einem Zusammenhang mit diesen Bedingungen stehen könnten.

Die Überschrift eines Artikels von 2016 lautet: »Unis wollen Hürden zum Studium für Flüchtlinge senken« (Ohne Autor*in, FOCUS 30.03.2016). Der Ausdruck »Hürden senken« impliziert, dass es zuvor Hürden gab. Aber durch den Fokus auf die Absicht, diese Hürden zu senken, entsteht ein positiv ausgerichteter Blick. Dieser kann auch mit der Narration der passiv Profitierenden interagieren, wenn es als aktive Gabe der Universitäten gesehen wird, während geflüchtete Menschen nicht als aktiv in Erscheinung treten. In dieses Muster passt auch diese Aussage: »Universitäten in Baden-Württemberg wollen Flüchtlingen den Zugang zum Studium erleichtern.« (Ohne Autor*in, FOCUS 30.03.2016) Würde im Gleichgewicht über die Nachteile, die sich aus den vorigen Bedingungen ergeben haben, deren Fortwirken in den Menschen, denen der Zugang verwehrt blieb und die Verbesserungen berichten, entstünde auch im FOCUS ein differenzierteres Bild.

Neben dem Zugang zu Bildungsinstitutionen werden auch andere negative Bedingungen diskutiert. Es geht unter anderem um Lehrendenmangel (Ohne Autor*in, SPIEGEL 20.02.2016; Ohne Autor*in, FOCUS 19.11.2015). Der zudem beschriebene Mangel an (individueller) Förderung hängt wiederum mit Lehrendenmangel und Zeitmangel sowie zu großen Klassen zusammen, was aber nur bedingt beschrieben wird. Aber individuelles Lernen wird in Aussagen wie der folgenden als notwendig und dennoch noch nicht ausreichend etabliert gesehen:

> »Kinder und Jugendliche individuell zu fördern, gehört noch nicht zum Alltag unserer Schulen. Individuelle Förderung geht in jeder Schule. Sie ist heute notwendiger denn je angesichts der vielen Kinder, die hier zu uns kommen, Deutsch lernen müssen und sich in einer neuen Kultur zurechtfinden sollen. Auch Flüchtlingskinder haben ein Recht auf Bildung.« (Rüttgers, FOCUS 24.12.2015)

Individuelle Förderung wäre auf der ND-Linie zu verorten, denn Individualität kann gesehen werden, wenn nicht in Kategorien gedacht wird, sondern diese dekonstruiert sind, bis Verschiedenheit auf individueller Ebene normalisiert ist. Allerdings gibt es eine Bewegung oder Vermischung der Positionen im Trilemma, wenn von der besonderen Notwendigkeit individueller Förderung (ND), »angesichts der vielen Kinder, die hier zu uns kommen, Deutsch lernen müssen und sich in einer neuen Kultur zurechtfinden sollen« (E), gesprochen wird. Hier wird ein spezifischer Bedarf einer Gruppe, die durch das Dazukommen, die Notwendigkeit Deutsch zu lernen und »sich in einer neuen Kultur« zu orientieren, von der Norm abgegrenzt werden, benannt. Der letzte Satz benennt diese Gruppe dann als »Flüchtlingskinder« und artikuliert ein Recht auf Teilhabe an dem, was die Norm bereits hat: Bildung (EN). Diese Bewegung im Trilemma ermöglicht es, den bisherigen Ausschluss und die besondere Notwendigkeit für eine (konstruierte) Gruppe zu benennen und als Lösung aber trotzdem nicht Separierung und gruppenspezifische Förderung vorzuschlagen. Diese würde Unterschiede in der Gruppe potenziell übergehen, Othering stärken und den Anschluss an unsichtbar normalisierte Schüler*innen erschweren/verhindern. Während also die Schieflage des Zugangs zu Bildung und die des als unterschiedlich angesehenen Förderbedarfs empowernd artikuliert wird, befindet sich der Lösungsvorschlag auf der ND-Linie. Gleichzeitig kann aber auch die empowernde Beschreibung des besonderen Förderbedarfs verandernd wirken und andersherum der Lösungsvorschlag auf der ND-Linie besondere, empowernde Förderungskonzepte verhindern.

Neben konkreten Beschreibungen von Bedingungen erfolgen in den untersuchten Artikeln auch allgemeinere Aussagen zu Bildungsbenachteiligungen. Es wird deutlich, dass es welche gibt, aber dabei nicht immer darauf eingegangen wird, um welche Nachteile es sich handelt. Auf dieser Ebene wird aber häufiger ein Nebeneinander von Ist-Zustand (z.B. Arbeitslosigkeit) und Bedingungen hergestellt, sodass Kausalität naheliegend erscheint:

> »Der ›Bildungsbericht‹ von Bund und Ländern stellt grundsätzlich fest, dass jüngere Menschen ausländischer Herkunft in Deutschland im Zehnjahresvergleich zwar verbesserte Rahmenbedingungen vorfinden – gleichwohl bleiben ›ausgeprägte‹ Unterschiede. ›Die letzten zehn Jahre Migration im deutschen Bildungswesen lassen sich als eine Geschichte von Licht und Schatten, von Fortschritten in der Bildungsbeteiligung und den Bildungsergebnissen, aber auch

> von weiter bestehenden Bildungsungleichheiten bilanzieren‹, heißt es.« (Ohne Autor*in, FOCUS 16.06.2016b)

> »Menschen mit Migrationshintergrund sind in Deutschland nach wie vor stärker armutsgefährdet. Grund dafür sind laut Statistischem Bundesamt eine schlechtere Bildung und somit weniger Chancen auf dem Arbeitsmarkt.« (Ohne Autor*in, FOCUS 16.11.2017)

8.2 Rassismus als Bildungsbedingung

Es gibt Artikel bei SPIEGEL ONLINE und FOCUS ONLINE, in denen Rassismus thematisiert wird und in manchen von ihnen werden die Auswirkungen von Rassismus auf Bildungsprozesse ersichtlich. Von den allgemeinen Schilderungen zu Rassismus lassen sich diese zumindest potenziell indirekt ableiten. Wird Rassismus im Diskurs als negative Bildungsbedingung diskutiert, wird also auch hier ein Anerkennen von Bildungsleistungen *trotz* dieser erschwerenden Bedingung oder eine Begründung von weniger Leistungsmöglichkeiten oder erschwertem Vorankommen durch Rassismus möglich. Über Rassismus zu sprechen, verändert das Ausgangsbild, welches als Rahmen für Anerkennungsprozesse dient. Insgesamt hat das Thema Rassismus im Kontext von Bildung, Migration und Integration eher wenig Raum im Vergleich zu anderen Themen, die in diesen Zusammenhängen vorkommen. Wenn es angesprochen wird, ist es jedoch häufig der Fokus des jeweiligen Artikels, weshalb dieser Abschnitt stärker auf Artikel und nicht nur auf einzelne, isolierte Aussagen eingeht. Nicht selten handelt es sich um Artikel von Gastautor*innen. Diese können Expert*innen auf dem Gebiet und/oder Menschen mit eigener Rassismuserfahrung sein. Während es im Kapitel zur finanziellen Nützlichkeit vorwiegend wirtschaftlich ausgerichtete Expert*innen waren, sind es in diesem Bereich, neben Betroffenen, Forschende mit rassismuskritischen und allgemein diskriminierungssensiblen Perspektiven, die den Diskursstrang prägen.

Um im Diskurs Raum zu finden, muss Rassismus also meist von diesen Positionen aus eingebracht werden. Die Subjekte in diesen Positionen müssen ihre Position zur Artikulation nutzen und sie müssen als Gastautor*innen, Interviews oder ähnliches angefragt werden, wenn sie Rassismus thematisieren wollen.

Viele Prozesse, Situationen und Strukturen, die im Online-Medien-Diskurs als Benachteiligungen bezeichnet werden, ließen sich also nach den Begrifflichkeiten im wissenschaftlichen Diskurs als Rassismus benennen. Das Wort Rassismus kommt in vielen Kontexten nicht vor, in denen »Ausgrenzungen« (Diaby, FOCUS 03.08.2018) oder »Vorurteile« (Ohne Autor*in, FOCUS 05.08.2018) und ähnliche Begriffe Verwendung finden. Es bedarf weiterer Untersuchungen, um herauszufinden, woran das liegt. Mit Dotsons Konzept des Testimonial Smothering (Dotson

2011, S. 244) lässt sich die Hypothese formulieren, dass unter den jeweiligen Zuhörenden/Adressat*innen nicht die notwendige Kompetenz vorhanden ist, um den Rassismusbegriff und Aussagen zu strukturellen Ungerechtigkeiten angemessen entgegennehmen zu können. Es kann sein, dass in manchen Kontexten aus strategischen Gründen nicht von Rassismus geredet wird und mit dem Wort vieles einhergehen kann: »we might not use the word *racism* to avoid a fight; we might try not to rock the boat because we do not have a secure footing, although of course sometimes rocking is a motion that seems to have nothing to do with what it is we are doing.« (Ahmed 2019, S. 196) Diese Überlegungen beziehen sich vor allem auf Sprechende, die über ein Bewusstsein für Rassismus als gesellschaftliches System verfügen – unter anderem durch eigene Erfahrungen. Ansonsten kann die fehlende Benennung von Rassismus auch auf begriffliche Konjunkturen hindeuten, bzw. »linguistic fashion: words come in and out of use by being used or not being used.« (ebd., S. 147) Diese begrifflichen Konjunkturen werden auch dadurch beeinflusst, welches Bild von Gesellschaft Menschen besitzen und zeichnen wollen. Das Benennen von Rassismus ist das Aufzeigen von etwas, das dem Bild eines schönen, glücklichen Landes – happy land (Ogette 2017, S. 21–32) – entgegen stehen kann.

Im Folgenden werden verschiedene Beispiele erläutert, in denen über rassistische Verhältnisse, wenn auch häufig nicht als solche direkt betitelt, berichtet wird und Zusammenhänge zu Bildung und Schule ersichtlich werden.

In einem SPIEGEL ONLINE Artikel wird mit Blick auf aktuelle Schulbuchforschung von Vorurteilen in Schulbüchern berichtet. Der Artikel erläutert den aktuellen Zustand, zitiert die Forschenden und macht in Form von Zitaten der Wissenschaftler*innen auch auf Auswirkungen auf Schüler*innen aufmerksam. Allerdings wird der Begriff *Rassismus* dabei nicht verwendet. Es ist von Stereotypen die Rede, nicht aber davon, dass es rassistische Stereotype sind: »Ausländer sind ›Asylanten in Bayern‹, Migration ist ›illegale Einwanderung‹ – manche deutsche Schulbücher bedienen unverändert Stereotype aus den Achtzigern. Das zeigt eine neue Studie.« (Klein, SPIEGEL 17.03.2015)

Über die Vorstellung einer wissenschaftlichen Studie in Berlin und Aussagen der dahinterstehenden Wissenschaftler*innen gelangt Rassismus, mitunter auch als Einflussfaktor auf Schüler*innen, in den Online-Mediendiskurs zu Bildung, Migration und Integration. Repräsentationen bzw. fehlende Repräsentationen gesellschaftlicher Zustände werden in Zitaten der Forschenden angesprochen:

> »›Es fällt den Schulbüchern schwer, die demografische Realität – also die deutsche Einwanderungsgesellschaft – zeitgemäß in Bild und Text zu fassen‹, bilanziert eine der Leiterinnen der Studie, Viola B. Georgi, Professorin für Diversity Education an der Universität Hildesheim. Dass Deutschland ein Einwanderungsland ist, wird in den Werken immer noch weitgehend ignoriert. ›Dabei ist Vielfalt im Klassenzimmer längst zur Regel geworden‹, sagt Georgi.« (Klein, SPIEGEL 17.03.2015)

Der Artikel zeigt damit auf, wie Migration zwar als Normalität im Klassenzimmer, nicht aber in Schulbüchern erscheint. Zudem erläutert der Text, welche stereotypen Darstellungen vorhanden sind und wie Aufgabenstellungen dazu führen, dass migrantisierte »Eltern […] zu Untersuchungsobjekten gemacht« werden (ebd.). Hieraus lassen sich bereits Folgen für betroffene Schulkinder ableiten und somit können die über die Schulbücher transportierten rassistischen Vorurteile potenziell bereits als einschränkende Bildungsbedingung gelesen werden und somit Anerkennungsprozesse beeinflussen. Aber, dass Schulbücher einen Einfluss auf Schüler*innen haben, wird mit einem Zitat eine*s weiteren Expert*en explizit gemacht:

> »Das ist deshalb fatal, weil Schulbuchinhalte als gültig und gesichert gelten. ›Sie prägen die Kinder. Sie treten mit dem Gestus auf: Das ist gesichertes Wissen‹, sagt der Frankfurter Erziehungswissenschaftler Frank-Olaf-Radtke [sic!], der das Problem seit Jahren erforscht.« (ebd.)

Die Expertise des Wissenschaftlers wird mit der Aussage, er untersuche »das Problem seit Jahren«, untermauert. Dadurch und die Expert*innen Position an sich erhält die Aussage eine höhere Legitimität als Aussagen, in denen Rassismus als subjektive Erfahrung erscheint, welche im weiteren Verlauf noch näher betrachtet werden. Zudem beinhaltet der Abschnitt auch eine Aussage darüber, was als Wissen anerkannt wird: Das, was in Schulbüchern steht. In diesem Fall sind es Stereotype, Reproduktionen von Vorurteilen, rassistische Darstellungen von migrantisierten Personen, Othering, welches als Wissen (re-)konstruiert und weiterverbreitet wird. Dies ist zum einen an und für sich eine wichtige Erkenntnis, aber kann auch wiederum als Bildungsbedingung gesehen werden. Denn dieses Wissen zu lernen, heißt für unsichtbar normalisierte Schüler*innen und rassifizierte Schüler*innen, rassistische Annahmen zu lernen. Es ist ein Faden im Netz des Systems Rassismus, in welchem Menschen sozialisiert werden.

Weiterführend wird zu den Auswirkungen verandernder, dichotomer Aufgabenstellungen in Schulbüchern geschrieben:

> »Manchem Schüler wird durch solche Aufgabenstellungen überhaupt erst bewusst, dass er offenbar als ›anders‹ gesehen wird und nicht dazugehört. Frank-Olaf Radtke erzählt: ›Die kleine Tochter einer meiner Doktorandinnen kam eines Tages ganz verstört aus der Grundschule und fragte: ›Mama, bin ich Ausländerin?‹« (ebd.)

Während an anderen Stellen »Integration durch Bildung« angepriesen wird, sehen wir hier »Bildung« aus Schulbüchern, die genau das Gegenteil bewirkt. Es wird davon berichtet, wie rassistische Inhalte, die durch ihre Positionierung in Schulbüchern als Wissen anerkannt werden, Dichotomien reproduzieren können. Die emo-

tionale Reaktion wird mit den Worten »ganz verstört« beschrieben. Es werden keine direkten Auswirkungen auf Lernverhalten und Bildungsweg beschrieben, aber mit dem Einblick in das emotionale Wirken gibt es auch einen Einblick in die emotionale Ebene der Lernvoraussetzungen. Im späteren Verlauf wird gezeigt, wie das Sprechen über Rassismuserfahrungen durch Betroffene häufig als subjektive, individuelle Sichtweise dargestellt wird. Hier handelt es sich auch um die Wiedergabe eines Erlebnisses, das kein Teil einer repräsentativen Studie oder Ähnlichem ist, sondern etwas, das die forschende Person über die Erfahrung der Tochter einer Doktorandin erzählt. Aber im Gegensatz zu den im späteren Verlauf dieses Artikels betrachteten Aussagen von Menschen mit eigenen Rassismuserfahrungen, kann diese Schilderung als Tatsache, ohne Konjunktiv, in Erscheinung treten. Dies wird im Aussagensystem durch die Artikulation von der Position des Wissenschaftlers, »der das Problem seit Jahren« erforscht und nicht mit Migration in Verbindung gebracht wird, möglich.

Während in dem eben betrachteten Artikel die Begriffe Vorurteile und Stereotype Verwendung fanden, gibt es in einem FOCUS ONLINE Artikel von 2017 für den Begriff Diskriminierung einen Artikulationsraum. Bereits in der Überschrift heißt es: »›Diskriminierung in Lehrerausbildung: Migranten-Schüler gelten als ›Mängelwesen‹ – Video« (Ohne Autor*in, FOCUS 06.09.2017). Es handelt sich um ein Video, zu dem es einen Artikeltext gibt. Dort wird beschrieben:

> »Die deutsche Lehrerausbildung fördert Diskriminierung. Zu diesem Ergebnis kamen Forscher der Universität Bremen und der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Die Wissenschaftler nahmen das Studium, und das Referendariat von angehenden Lehrern unter die Lupe – das Ergebnis ist schockierend.« (ebd.)

Es wird ein strukturelles Problem benannt, das in der Ausbildung von Lehrenden angesiedelt ist. Während Bildung, ebenso wie oben bereits zu Schule gesagt wurde, häufig positiv konnotiert ist, ist hier die Gefahr von Bildung, die Ungerechtigkeiten fördern kann, im Blick. Diese Bildung fördert Diskriminierung, anstatt ihr entgegenzuwirken und dieser Missstand dringt anlässlich der thematisierten Forschungsergebnisse in den Online-Medien-Diskurs. Was in der Überschrift angerissen wird, findet folgende Ausführung im Artikel:

> »Das schockierende Ergebnis: In der Ausbildung werden Migranten als ›Mängelwesen‹ angesehen, bei denen ›Defizite‹ beseitigt werden müssen. Bei den angehenden Lehrern würde sich so ein veraltetes Weltbild von ›wir‹ und ›den anderen‹ verfestigen.« (ebd.)

Im Text werden die Namen der Forschenden nicht erwähnt. Die Meta-Ebene, die geöffnet wird, indem geschaut wird, wie migrantisierte Personen gesehen werden und

in diesem Sinne Migrantisierung stattfindet, ermöglicht die Dekonstruktion defizitorientierter Darstellungen auch in anderen Bereichen. Dadurch, dass der defizitorientierte Blick als solcher gesehen wird, kann er hinterfragt werden. Hier wird davon berichtet, wie dieser Blick in der Forschung in Hinblick auf die Lehrenden-Ausbildung dekonstruiert und als ›Mängelwesen‹ produzierend analysiert wurde. Mit einer eigenständigen Transferleistung von Lesenden ermöglicht dies aber auch die analoge Dekonstruktion defizitorientierter Aussagen, die im Online-Medien-Diskurs selbst getroffen werden. Allerdings ist dafür die Transferleistung nötig, deren Notwendigkeit diesen Schritt erschwert.

Während die beiden bisher betrachteten Artikel und die dort vorhandenen Aussagen Rassismus nicht als solchen benannt haben, wird der Begriff im folgenden Beispiel verwendet. Dabei wird zudem der ansonsten im Kontext von Bildung, Migration und Integration an sich überwiegend positiv konnotierte Begriff Schule als unter den beschriebenen Voraussetzungen negativer Erfahrungsraum anerkannt:

> »Er [Ricardo Sunga, Vorsitzender der Experten der UN-Arbeitsgruppe für Menschen afrikanischer Herkunft] schätzt, dass in Deutschland etwa eine Million Menschen afrikanischer Herkunft leben – das sind mehr als ein Prozent der Bevölkerung. In dem jetzt veröffentlichten vorläufigen Bericht seiner Arbeitsgruppe zu Deutschland heißt es: ›Viele muslimische Schüler afrikanischer Herkunft beschreiben ihre Erfahrungen in der Schule als traumatisierend, da sie dort nicht nur Rassismus gegen Schwarze erleben, sondern auch gegen Muslime.« (Ohne Autor*in, FOCUS 27.02.2017)

Rassismus wird angesprochen und es wird die Intersektion von Rassismus gegen Schwarze Menschen und Anti-muslimischem Rassismus spezifiziert. Dieser wird in der Schule verortet und Schule »als traumatisierend« besprochen. Während andernorts im Diskurs Schule und Bildung als ermöglichend, ein Recht, empowernd usw. gesehen werden, ist Schule hier der Ort der Traumatisierung. Der Ort, der durch Bildung Teilhabe, Erfolg und andere gesellschaftlich damit assoziierte Funktionen erfüllen soll, ist einer, der traumatisierend sein kann. Die Anerkennung dieser Seite von Schule macht etwas mit dem Gesamtbild. Aus der Aussage lassen sich aber auch Schlüsse für das Lernen ableiten. Umso mehr, wenn der Ort der Traumatisierung identisch ist mit dem, an dem das Lernen stattfinden soll. Somit wird Rassismus hier als einschränkende Bildungsbedingung sichtbar. Diese Folgerung wird aber nicht explizit gemacht, weshalb die Folgen für den Bildungsprozess nur mithilfe weiterer Informationen (dass Traumatisierungen Lernen erschweren) nachzuvollziehen sind.

In einem FOCUS ONLINE Artikel wird Rassismus ebenfalls als solcher benannt, im Zusammenhang mit einer wissenschaftlichen Arbeit. Das Besondere ist hier, dass die Aussagen zu Rassismus bzw. die wissenschaftliche Arbeit, in der diese Platz

finden, als Bildungsleistung anerkannt wird. Es handelt sich um Anerkennung in Form einer Preisverleihung des Augsburger Wissenschaftspreises, welche auch Anlass der Berichterstattung über die Masterarbeit von Dennis Barasi ist:

> »Dennis Barasi, der diesjährige Förderpreisträger, nimmt in seiner Masterarbeit die universitäre Lehramtsausbildung in den Blick. Während ihres Studiums sollen die angehenden Lehrkräfte laut Kultusministerkonferenz und Hochschulrektorenkonferenz sogenannte interkulturelle Kompetenzen erwerben, die, wie es heißt, die Basis für den Umgang mit migrationsbedingter Vielfalt an den Schulen bilden. Die von Barasi durchgeführte machtkritische Untersuchung der angewendeten Lehrformen zeigt jedoch, dass hier im Gegenteil auch unreflektierte rassismusbezogene Deutungsmuster und Argumentationen im Kontext von Flucht und Bildung aktiviert werden können. […] Die Anwesenheit von Geflüchteten in der Schule wird von den Studierenden als eine Durchbrechung von Routinen gedeutet, die institutionelle Konflikte hervorruft. In ihren Äußerungen erkennt Barasi verschiedene rassismusrelevante Deutungsmuster: So würden z.B. Schülerinnen und Schüler, die von den Studierenden als neu Zugewanderte identifiziert werden, bestimmte Eigenschaften zugeschrieben und damit die Verantwortung für ihr Handeln als Individuum entzogen.« (Ohne Autor*in, FOCUS 03.07.2018)

Während wissenschaftliche Arbeiten zuvor mit Darstellungen von Inhalten als objektiv zusammenfielen, findet hier jedoch trotz Anerkennung per Preisverleihung eine in den Nuancen andere Abbildung der Forschungserkenntnisse statt. So heißt es »In ihren Äußerungen erkennt Barasi verschiedene rassismusrelevante Deutungsmuster« und nicht *es handelt sich, so Barasi, um verschiedene rassismusrelevante Deutungsmuster*. Ebenso wie »So würden z.B. Schülerinnen und Schüler, die von Studierenden als neu Zugewanderte identifiziert werden, bestimmte Eigenschaften zugeschrieben« im Konjunktiv formuliert ist, während das bei zuvor betrachteten Aussagen zu Forschungsergebnissen nicht der Fall war. Eventuell ist dies als Resultat des akademischen Grades – es handelt sich um eine Masterarbeit und nicht um die Arbeit eine*r promovierten, habilitierten Wissenschaftler*in/Professor*in – vielleicht aber auch lediglich Teil der Varianz des Diskurses. Es könnte aber auch selbst Teil einer Migrantisierung und damit einhergehenden Kompetenz-Zuschreibung bzw. Abschreibung sein (Wer wird wie -nicht- als wissend gehört). Eine eindeutige Schlussfolgerung, ob eine dieser Hypothesen und wenn ja, welche zutrifft, lässt sich aus den gegebenen Anhaltspunkten nicht schlussfolgern.

Bisher wurden vor allem Aussagen und zugehörige Artikel betrachtet, bei denen Expert*innen relevante Sprechendenpositionen einnehmen. Vor allem sind aber auch Menschen, die Rassismus erleben, BIPOC, migrantisierte Personen diejenigen, die Rassismus im Online-Medien-Diskurs thematisieren. Bei Zitaten gibt es nochmal eine stärkere Rolle der sozialen Erwünschtheit und Selektion durch diejenigen, die die Aussagen entgegengenommen haben und den Artikel letztendlich

schreiben. Eine andere Form des Sprechens im Diskurs ist die Gastautor*innenschaft, wo Selektionsprozesse zwar insofern vorgeschaltet sind, dass Menschen erst Gastautor*innen werden müssen und zudem auch hier Redaktionsprozesse stattfinden können. Aber die Gestaltung und Wortwahl lässt auf andere, erleichternde Zugangsvoraussetzungen für kritische Aussagen bei solchen Gastartikeln schließen. Zudem sind migrantisierte Gastautor*innen häufig in Doppelfunktion vorgestellt. Zum einen mit professionellem Hintergrund und zum anderen dem persönlichen Bezug zum Thema (Migration, Rassismus, Bildung …). Auch Kolumnen können ein möglicher Raum sein für dekonstruierende Stimmen. Da aber eine Kolumne per Definition bereits ein Meinungsbeitrag ist (Duden 2023), haftet ihr bereits ein Eindruck der Subjektivität an. Hier können Aspekte artikuliert werden, die im Diskurs ansonsten unterrepräsentiert sind, aber sie kommen dabei nicht in die privilegierte Position, als objektive Fakten anerkannt zu werden. Ähnlich ist es bei Kommentaren, die mehr Möglichkeiten für Meinungsäußerungen anstatt versucht-neutraler Berichterstattung geben. Im Umkehrschluss kann diese Möglichkeit der Meinungsäußerung bedeuten, dass die Inhalte von Kommentaren tendenziell eher als Meinung anstatt als »gesichertes Wissen« (Klein, SPIEGEL 17.03.2015) gelten. Die Aussagen einer Person können als Zeugnis einer Tat gelten, als Bericht oder aber unter anderem auch als Kommentar, Meinung, Ansicht. Diese Positionierung von Aussagen und die damit einhergehenden Anerkennungsprozesse tun etwas mit der Aussage und ihren Wirkungsmöglichkeiten. Dennoch schaffen auch Kommentare signifikante Sichtbarkeiten und Verständnisse für Zusammenhänge. So zeigt beispielsweise ein »Kommentar von Hasnain Kazim«, wie im Kontext von Migrantisierungen statt Anerkennung Beschuldigung erfolgen kann. Sowohl bei der Narration *man hat es nicht geschafft* als auch bei *man hat es geschafft* können Negativdarstellungen folgen:

> »Wie oft habe ich in den zurückliegenden Monaten gehört, dass Menschen wie ich gefälligst dankbar zu sein und still unsere Arbeit zu verrichten hätten, damit wir dem Staat nicht auf der Tasche liegen, aber bitte keinem ›richtigen Deutschen‹ die Arbeit wegnehmen sollten, denn das wäre ja wohl noch schöner? ›Warum bist du Kanake Journalist für ein deutsches Medium? Warum darf so einer wie du das deutsche Volk belehren?‹, schrieb mir einer vor ein paar Tagen.« (Kazim, SPIEGEL 25.09.2017)

Die Schilderungen werden mit dem Wachstum rechter Positionen und rechtem Wahlerfolg in Verbindung gebracht und thematisieren demgemäß nicht ausdrücklich Rassismus aus allen politischen Bereichen. Gleichzeitig wird aber auch das Versprechen der Zugehörigkeit, das in »Integration durch Bildung« steckt, dekonstruiert. Denn sowohl das, was im Diskurs vorwiegend als ein Scheitern gilt, als auch der Weg von Bildung und Beruf, kann durch rassistische Aussagenkomplexe

abgewertet werden. Denn das, was abgewertet wird, ist nicht primär die Tätigkeit selbst, sondern die Subjektposition, die vor dem Hintergrund historischer Ungerechtigkeitsmuster, strukturell, institutionell und individuell rassifiziert wird. Die Position des Lehrens wird abgesprochen und in einem Otheringsprozess mit der Dichotomie des migrantisierten *Anderen* vs. *deutschen Volkes* die Migrationsgesellschaft negiert.

In einem Artikel, der weder Gastbeitrag noch Kommentar ist und Rassismus unter dem Begriff Diskriminierung verhandelt, wird eine betroffene Person direkt und indirekt zitiert. Zunächst erfolgt eine Vorstellung mit Nationalität an erster Stelle, dann Name, Alter und Profession:

> »Der Syrer Nael Samman, 35, hat vor dem Bürgerkrieg Elektrische Energietechnik studiert, er lebt seit 2014 in Deutschland. Seine Familie hatte genug Geld, um ihm ein Managementstudium an einer Privatuniversität in Oestrich-Winkel zu ermöglichen. Er kam mit einem Studentenvisum nach Hessen. Den MBA-Abschluss schaffte er, nun lebt er als anerkannter Flüchtling in Deutschland und sucht einen Job. ›Ich dachte, dass Leute wie ich hier gefragt wären‹, sagt er. Samman hat in den vergangenen zwei Jahren etliche Bewerbungen geschrieben. An BASF, Bayer, ThyssenKrupp – bei fast allen Dax-Konzernen hat er es versucht. Seine Jobabsagen sind Standardtexte, die ihn ermutigen, sich weiter zu bewerben. ›Es ist unfassbar frustrierend‹, sagt Samman. ›Ich fühle mich diskriminiert.‹ Er stelle sich mittlerweile die Frage, ob es Bewerber mit arabischen Namen grundsätzlich schwerer hätten als andere. Und ob der Flüchtlingsstatus für viele Konzerne nicht doch abschreckend wirke, weil damit viel Papierarbeit bei der Einstellung verbunden ist.« (Djahangard et al., SPIEGEL 08.05.2017)

Die Person äußert das Gefühl, diskriminiert zu werden, womit sich die Aussage auf einer als subjektiv wahrgenommenen Ebene (individuelles Gefühl) befindet. Dabei handelt es sich allerdings um ein Thema, zu dem es wissenschaftliche, rassismuskritische Forschung gibt und somit die Möglichkeit, über eine Einbindung des wissenschaftlichen Diskurses diese Aussage mit anderen aus repräsentativen Studien in Verbindung zu bringen. So hätte die Schilderung kontextualisiert werden können, und ein Bild der übergeordneten Verhältnisse wäre erkennbar geworden. Gleichzeitig hätte diese Einordnung nicht ausgesagt, was die spezifischen Hintergründe der Erfahrung der zitierten Person sind. Aber die Existenz von rassistischer Diskriminierung bei der Jobsuche hätte nicht mehr ausschließlich als subjektive Schilderung in dem Artikel existiert. Auch hier wird kein direkter Bezug zu Bildungsbedingungen hergestellt, aber durch die Schwierigkeiten auf dem Arbeitsmarkt eine Begrenzung der Möglichkeiten durch Bildung. Zudem kann auch diese Aussage Bildungsmotivation beeinflussen. Es gibt zwei Ebenen: Die Tatsache, trotz Bildung keine Arbeit finden zu können (über welche hier keine direkte Aussage getroffen werden kann, da diese Arbeit als Diskursanalyse nur Aussagen und keine *Realitäten*

betrachtet) und die Aussage, dass trotz Bildung keine Arbeit gefunden werden könne. Das zweite ist die Berichterstattung über eine Ungerechtigkeit und selbst keine Ungerechtigkeit und kann dennoch ein Bewusstsein schaffen, das Bildungsmotivation hemmt. Nur würde eine fehlende Berichterstattung hier das grundsätzliche Problem nicht lösen, sondern nur verschleiern.

Ein diskursives Ereignis, das weder primär an wissenschaftliche oder Betroffenen-Perspektiven, sondern in Verbindung mit einer großen Bandbreite von Aussagen der Nutzenden von Sozialen Medien entstanden ist: Die sogenannte Bäckerei-Anekdote von Christian Lindner im Jahr 2018. Hier werden anstatt der Aussagen Betroffener, die diskriminierenden Aussagen eines Politikers zitiert und anschließend mit den Reaktionen darauf verbunden und so kritisch eingebettet. Allerdings erfolgen hier zumeist keine wissenschaftlich fundierten, differenzierten Auseinandersetzungen mit den Inhalten. Während für Rassismus sensibilisierte Wissenschaftler*innen Räume zum Sprechen erhalten, wenn ihre Forschung vorgestellt wird, erhalten sie in diesem Kontext kaum die Möglichkeit, die Aussagen mithilfe aktueller Forschung einzuordnen.

Sowohl bei FOCUS ONLINE als auch bei SPIEGEL ONLINE erfolgt zunächst eine Schilderung der Aussagen Lindners mit den gesellschaftlichen kritischen Reaktionen darauf. Anschließend geht es um Lindners Gegenreaktion – Zurückweisung der Vorwürfe und Selbstrechtfertigung. Die Ausgangsschilderung in einem FOCUS ONLINE Artikel lautet:

> »Es verdeutlicht das Dilemma einer Partei, die gleichzeitig AfD-Wähler für sich gewinnen will und auf Abgrenzung zu den Populisten setzt. Lindner schildert eine Alltagsbeobachtung, die er später einem zugewanderten Bekannten zuschreibt: Da bestellt sich einer beim Bäcker ›mit gebrochenem Deutsch ein Brötchen‹ – und die Leute in der Schlange wissen nicht, ›ob das der hoch qualifizierte Entwickler Künstlicher Intelligenz aus Indien ist oder eigentlich ein sich bei uns illegal aufhaltender, höchstens geduldeter Ausländer‹, sagt er in seiner Parteitagsrede am Samstag. Und das könne Angst auslösen.« (Ohne Autor*in, FOCUS 14.05.2018a)

Im gleichen Artikel wird die Reaktion darauf wie folgt beschrieben:

> »Lindner löst vor allem eines aus: Eine heftige Rassismus-Diskussion in sozialen Netzwerken. In seiner Rede soll das Szenario die Forderung nach einer gut organisierten Einwanderungspolitik untermauern. Die brauche es, damit die Gesellschaft ›befriedet‹ sei, damit die anderen den Fremden nicht ›schief anschauen und Angst vor ihm haben‹, sagt Lindner. Dann könnten alle sicher sein, dass jeder, der sich bei uns aufhält, sich auch legal bei uns aufhält.« (ebd.)

Die Bildungsstereotype werden im Artikel nicht direkt als rassistisch benannt, sondern als eine »heftige Rassismus-Diskussion« auslösend. Mit möglichen De-

finitionen von Rassismus und daraus folgenden Einordnungen setzt sich die Berichterstattung hier nicht auseinander.

Lindners Aussagen selbst reproduzieren Othering. Die hier widergegebenen Aussagen markieren es als Anlass für Misstrauen, »mit gebrochenem Deutsch« zu sprechen. Es gibt aber keine Aussagen dazu, dass es allgemein nicht gewusst werden kann, unabhängig davon, ob eine Person fließend Deutsch spricht oder nicht, inwiefern eine Person *gebildet* ist oder auch *kriminell*, welche Klassenzugehörigkeit vorhanden ist, ob Bedrohung von der Person ausgeht. Zudem werden Bildung und Illegalität zu festen Identitäten, zu etwas, das man ist – gebildet oder illegal – anstatt etwas, das jemand tun kann – sich bilden, sich gebildet haben oder etwas Illegales tun, eine Straftat begangen haben (und sowohl Bildung(en) als auch Straftaten lassen sich in verschiedenen Konstellationen als solche hinterfragen). Wenn nicht nur gesagt wird, dass eine Person etwas getan hat, das als illegal gilt, sondern die Person selbst als »illegal« erklärt wird, verhält es sich so, als sei das Sein selbst, die Legitimität ihrer Existenz, in Frage gestellt. Ein weiterer Aspekt der Aussagen Lindners ist die Produktion einer Dichotomie von 1. gebildet/(ökonomisch) nützlich und 2. illegal, geduldet, Ausländer. Die kontrastierende Gegenüberstellung erweckt den Eindruck, dass eine Kombination aus beidem nicht möglich sei (eine gebildete Person, die ohne behördliche Erlaubnis die Grenze überquerte oder eine geduldete, hochqualifizierte Person). Zudem werden Bilder/kollektive Emotionen zu Illegalität als Bedrohung aufgerufen. Durch diese indirekte Assoziation zu Bedrohung wird das Kontrastbild mit Harmlosigkeit verbunden: Während der als *illegal* markierten Person der Eindruck der Bedrohung anhaftet, erscheint die *gebildete – ökonomisch nützliche* Person als harmlos. Gebildet und gefährlich wird zu einem Gegensatzpaar konstruiert, welches in den untersuchten Artikeln nicht dekonstruiert wird.

Des Weiteren handelt es sich um eine Erzählung exklusiver Männlichkeit: Die erzählende Instanz ist männlich positioniert, bei »Entwickler künstlicher Intelligenz« und »Ausländer« werden ebenfalls die männlichen Formen verwendet und bei beiden Stereotypen handelt es sich um männlich konnotierte.

Lindner wird nicht nur mit diesen Aussagen zitiert, sondern auch seine Gegenreaktionen/Rechtfertigungen finden Gehör:

> »Am Sonntag versucht Lind[n]er, die Kontroverse um die ›Bäcker‹-Passage mit einer Videobotschaft einzufangen: ›Wer in meinen Äußerungen Rassismus lesen will oder Rechtspopulismus, der ist doch etwas hysterisch unterwegs. Ich glaube, solche Debatten muss man nüchterner und vernünftiger führen.‹ Grundlage seiner Äußerungen sei eine reale Situation, die ein zugewanderter Bekannter ihm geschildert habe, der in seiner Umgebung Ressentiments und Ängste beobachte.« (Ohne Autor*in, FOCUS 14.05.2018a)

Dieser und auch ein folgender Artikel nimmt selbst keine Einordnung der Aussagen Lindners ein, stattdessen heißt es mit Distanz:

> »In sozialen Netzwerken wurde diese Äußerung teils als rassistisch gewertet. Gegen diese Unterstellung nahmen Lindner am Montag sogar politische Gegner in Schutz. Im Zuge der Debatte hätten sich viele Menschen mit Zuwanderungsgeschichte bei ihm gemeldet, sagte Lindner.« (ebd.)

SPIEGEL ONLINE berichtet im Nachgang des diskursiven Ereignisses von Kritik Lindners an der #MeTwo-Debatte. Lindner sei »von vielen Seiten Alltagsrassismus vorgeworfen« worden. Nun wende er sich gegen die Twitter-Bewegung, die ihn verurteilt habe, indem er diese als »einseitig« bezeichne (Ohne Autor*in, SPIEGEL 05.08.2018). Die Kritik Lindners an #MeTwo, was die Funktion hat, Rassismus aufzuzeigen (ebd.), besteht darin, zu bemängeln, dass nur auf Rassismus aufmerksam gemacht wird, anstatt auch darauf, »dass wir in Deutschland freiheitliche Werte haben« (ebd.). Somit finden in der Berichterstattung zu der Bäckerei-Anekdote viele Positionen Lindners Raum, aber Vertretende der damaligen #MeTwo-Twitternden erhalten nicht ebenso Gehör. Was Anerkennungsstrukturen und Bildungsbedingungen betrifft, hätte es hier Potential zur Thematisierung von Anerkennungsbedingungen und Subjektivierungsprozessen durch Bildungsstereotype gegeben. Dieses wurde aber nicht genutzt.

Das diskursive Ereignis Lindners verdeutlicht, welche Hürden der Diskurs liefert, wenn es um die Auseinandersetzung mit Rassismus geht. Insgesamt zeigt dieser Abschnitt zu Rassismus als Bildungsbedingung, dass es oft an Betroffenen und Wissenschaftler*innen ist, bestehende rassistische (Bildungs-)Ungerechtigkeiten in den Diskurs einzubringen. Sie spielen als Sprechende eine entscheidende Rolle, wenn es darum geht, das Sprechen über Rassismus in den Diskurs zu Migration, Integration und Bildung einzubringen. Gleichzeitig bedarf es der Veröffentlichung und (prestigeträchtigen) Präsentation von Forschungsergebnissen bzw. eines Anlasses, migrantisierte/rassifizierte Personen zu zitieren oder als Gastautor*innen anzufragen, damit diese Positionen hörbar werden.

Die Thematisierung von Rassismus ist ein Teil der Entschleierung von einschränkenden Bildungsbedingungen. Damit ist sie auch ein Teil der Ermöglichung differenzierter Anerkennungsprozesse, in denen *Leistungen* nicht isoliert von ihren Möglichkeitsräumen betrachtet werden.

8.3 Erleichternde Bedingungen

Neben erschwerenden Bedingungen wird auch positiv über andere strukturelle Aspekte gesprochen. Es geht um Förderungen, bestimmte Bildungsprogramme

und Verbesserungen von Zugangsmöglichkeiten. Die Frage ist dabei auch, was warum und inwiefern positiv bewertet wird. Was ist eine vereinfachende oder erleichternde Bedingung und aus wessen Perspektive wird sie als solche bewertet? Während die Thematisierung von erschwerenden Bedingungen die Chancen auf mehr Leistungsanerkennung für *Erfolge* erhöht und für *Schuldzuweisungen* bezüglich ausbleibender *Erfolge* verringert, hat die Berichterstattung zu erleichternden Bedingungen potenziell einen gegenteiligen Effekt. Etwas, das als *Erfolg* gelesen wird, kann so den begünstigenden Bedingungen zugeschrieben werden und weniger den Leistungen der migrantisierten Personen. Zudem kann aber auch mehr Anerkennung den Instanzen entgegengebracht werden, die mit den positiven Bedingungen assoziiert sind, die Bedingungen verbessert haben oder Unterstützungsangebote realisieren. Positive Darstellungen von Bedingungen überwiegen im Diskurs, gemeinsam mit Perspektiven der Dominanzgesellschaft. Hierdurch wird auch ein Anerkennungsungleichgewicht begünstigt.

Bedingungen, die in manchen Aussagen als positiv bewertet werden, können aber auch in anderen Aussagen gegenteilig gesehen werden. So beispielsweise die Bewertung von »Flüchtlingsklassen«, die in Teilen des Diskurses als separierend/ausschließend und benachteiligend gesehen wird und in diesem Beispiel einseitig positiv hervorgehoben wird:

> »Wer sich eine der Flüchtlingsklassen anschaut, die seit fast zwei Jahren wie Pilze aus dem Boden schießen, der kann kleine Wunder erleben. Für Nadeem aus Gaza und Nour aus Damaskus, für Lorenco aus dem Kosovo und Rezaan aus Bangladesh werden eigene kleine Lerngruppen eingerichtet. Mütter und Väter stellen sich in ihrer Freizeit als Lesepaten zur Verfügung. Sobald einer der jungen Zuwanderer genug Deutsch kann, um mitzuschwimmen bei deutschen Mitschülern, darf er wechseln.« (Füller, SPIEGEL 12.10.2015)

Die Klasse wird beschrieben, als Ort, an dem »kleine Wunder« erlebt werden können und »eigene kleine Lerngruppen« möglich sind. Zudem wird die Durchlässigkeit angesprochen, indem auf die Möglichkeit des Wechsels mit sprachlicher Bedingung aufmerksam gemacht wird. Was genau »genug Deutsch« ist, wird nicht näher ausgeführt. Im weiteren Verlauf des Artikels wird deutlich, dass die positiven Bedingungen nicht als selbstverständlich, sondern als Ergebnis eines Wandels angesehen werden:

> »Die Institution Schule hat eine heilsame Lektion gelernt. Sie ist nicht mehr so exklusiv, wie sie mal war, sondern sie integriert. Kurz gesagt wird der Palästinenserjunge aus Jarmuk, dem Flüchtlingslager in Damaskus, in der Schule heute mit offenen Armen empfangen – während man seinen Bruder, der in Neukölln oder Hamburg-Wilhelmsburg geboren wurde, 20 Jahre lang von Gymnasium und Auf-

> stieg ferngehalten hat. Mit viel Engagement und Professionalität haben Schulleiter, Lehrer, Erzieher und Eltern diese Verbesserung geschafft.« (ebd.)

Hier erhalten »Schulleiter, Lehrer, Erzieher und Eltern« Anerkennung als Vorantreibende des Wandels, als Bildungsbedingungen verbessernd.

In einem FOCUS ONLINE Artikel von 2015 wird auch die sogenannte *Willkommenskultur* als vereinfachende Bedingung platziert. Dies ist zum einen eine Beschreibung von Bedingungen und gleichzeitig findet hier ein eigener Anerkennungsprozess statt, in dem der Zustand als »Willkommenskultur« anerkannt wird. Das beinhaltet, dass unsichtbar normalisierte Menschen als willkommen-heißend anerkannt werden und in diesem Beispiel mit Flucht in Verbindung gebrachte Kinder Anerkennung als »Bereicherung« erhalten:

> »›Aktuell ist die Willkommenskultur in den Schulen groß‹, berichtet Fleischmann. Die Flüchtlingskinder würden als Bereicherung gesehen. Die schon hier lebenden Kinder würden sich auf die Neuankömmlinge freuen.« (Kotlar, FOCUS 10.09.2015)

Stimmung, emotionale (Vor-)Einstellungen zu den Ankommenden können Teil der Bildungsatmosphäre und damit der Bildungsvoraussetzungen sein. Wenn dies hier zutrifft, ließe sich das allerdings ebenso für die zuvor beschriebenen Aussagen zu Rassismus sagen. Es wird häufig hervorgehoben, was es an Bildungsangeboten gibt:

> »An Bildungsangeboten mangelt es im Wetteraukreis nicht. 88 Schulen, 182 Kindertageseinrichtungen, 130 Einrichtungen der Tagespflege, die Fachhochschule Gießen/Friedberg, sechs Träger von Sprach- und Integrationskursen, Volkshochschule, JobCenter, Berufsbildungswerk Südhessen, Wirtschaftsförderung. Und diese List[e] ist noch nicht vollständig.« (Ohne Autor*in, FOCUS 07.09.2016)

In einem späteren Artikel, ebenfalls zu der Situation in Wetterau wird das Kursangebot als »immens« bezeichnet und damit die Bewertung als besonders großes Ausmaß noch hervorgehoben:

> »Das Kursangebot für Flüchtlinge ist immens. Rund 3800 neu zugewanderte Flüchtlinge, Asylsuchende und anerkannte Flüchtlinge leben in der Wetterau. Für viele von ihnen gibt es bereits angepasste Kurse. Von Integrationskursen über Sprachkurse, Sprachkurse mit beruflicher Qualifikation und schulischen Angeboten reicht das Angebot, das sich aber ständig verändert.« (Ohne Autor*in, FOCUS 12.06.2017)

Auch Empowerment wird in einem Beispiel als wichtige positive, da motivierende, Bildungsbedingung sichtbar. Es handelt sich um eine Aussage, die im Diskurs die Ausnahme darstellt, was aber auch mit der selten vorhandenen Sprechendenposi-

tion zusammenhängen kann. Es handelt sich um eine Aussage von Meltem Kulaçatan einer migrantisierten Person, die mit Namen, Alter und Profession vorgestellt wird, anstatt, dass eine Reduzierung auf das Herkunftsland geschieht: »**Meltem Kulaçatan**, 42, ist Politikwissenschaftlerin und Religionspädagogin« (Höhne, SPIEGEL 06.08.2018). Sie erzählt:

> »Ich war als Jugendliche auf einer katholischen Mädchen-Realschule und hatte eine Lehrerin, die uns das Wort ›Emanzipation‹ mit Kreide auf die Tafel schrieb. Sie fragte, ob wir wüssten, was das bedeute. ›Nö‹ haben wir gesagt. Und sie sagte uns: ›Das heißt, ihr könnt alles werden, was ihr wollt.‹ Anwältinnen, Ärztinnen. Das war für mich ein Schlüsselmoment: Wenn jemand dir sagt, du kannst alles werden, unabhängig von deiner Herkunft und deinen finanziellen Ressourcen, das löst viel aus.« (ebd.)

Die Aussage der Lehrerin ist an die Mädchen* der katholischen Realschule gerichtet und vermittelt die Möglichkeit der Teilhabe, des Zugangs zu jedem Beruf, ist also auf der EN-Linie zu verorten. Diese Aussage kann ermutigend sein und wird hier als »Schlüsselmoment« gesehen. Daher handelt es sich bei der Ermutigung durch die Lehrerin um eine Bildungsbedingung – die Aussage der Lehrperson bedingt Motivation, sich weiterzubilden, da das eventuelle berufliche Ziel als erreichbar dargestellt wird. Gleichzeitig birgt dieser empowernde Moment auch das Risiko bestehende Benachteiligungen/Ungerechtigkeiten unsichtbar zu machen. Denn es werden keine anderen äußeren, erschwerenden Bedingungen deutlich gemacht, die Hürden auf dem Weg zum Wunschberuf darstellen könnten. Die gezeichnete Erreichbarkeit der Berufe erhöht die Motivation, während die Beschreibung von Hürden und eventuellen Benachteiligungen auf dem Weg dorthin die Erwartungshaltungen dämpfen könnte. Es eröffnet sich also auch innerhalb der Aussagen zu möglichen beruflichen Zukünften ein Spannungsfeld der Darstellungen positiver und negativer Bildungs-, Aufstiegs- und Arbeitsmarktbedingungen.

Sehr häufig sind im Material Aussagen zu spezifischen Bildungsprogrammen und -projekten im Bereich *Bildungsintegration* oder mit anderem Migrationsbezug zu finden. Es werden beispielsweise Stipendienprogramme erwähnt (Ohne Autor*in, SPIEGEL 05.10.2018) oder Förderprogramme für die schulische Bildung wie in dieser Aussage:

> »Aber für Leistungsschwächere gibt es ein Angebot: ›ASA‹, ›assistierte Ausbildung‹. Das könne, sagte Kurse, parallel zur Ausbildung Nachhilfeunterricht oder auch eine sozialpädagogische Begleitung sein. Finanziert wird diese Unterstützung von der Agentur für Arbeit, aber wer nicht als Flüchtling anerkannt ist oder subsidiären Schutz genießt, sondern nur eine Duldung hat, bekommt die Förderung erst nach 12 bis 15 Monaten Aufenthalt in Deutschland.« (Wellershoff, SPIEGEL 15.07.2017)

Einige Projekte und deren positiv bewertete Wirkungen werden auch detaillierter vorgestellt, wie das Projekt ABCami, dem ein ganzer Artikel gewidmet ist, aus dem dieses Zitat entnommen ist:

> »Dass sie sich nach so vielen Jahren doch noch mit dem Dativ und drei verschiedenen Artikeln abmüht, ist einem besonderen Projekt zu verdanken. Es heißt ABCami und bringt den Deutschunterricht dorthin, wo er Menschen wie Emine Kilinç erreicht: in die Moscheen.« (Klovert, SPIEGEL 25.09.2016)

Durch die ausführliche Auseinandersetzung mit dem Projekt können befürwortende und ablehnende Stimmen Raum finden und verschiedene Aspekte betrachtet werden.

Es gibt staatlich/föderal/kommunal initiierte Projekte, aber auch private oder von Einzelpersonen eingeleitete. Projekte und Bildungsprogramme können durch ihre Existenz und ihr Engagement Bildungsbedingungen verbessern. Gleichzeitig können sie in ihrer Existenzbegründung auch auf Defizite in den allgemein herrschenden Bedingungen hinweisen, wenn sich der Bedarf aus bisherigen Leerstellen ergibt. So auch im Fall der »Kiron-University«. Die Überschrift zu einem Artikel von 2015, der diese Neugründung vorstellt, lautet: »Raus aus der Warteschleife: Auch ohne Papiere willkommen: Zwei Berliner gründen Flüchtlings-Uni« (Ohne Autor*in, FOCUS 12.09.2015). Es folgt im weiteren Verlauf die Erläuterung:

> »Noch hört es sich wie ein Experiment an, das der 25-jährige Markus Keßler und sein Partner umsetzen wollen. Sie gründeten die Kiron University, an der sich Studenten einschreiben können, denen der Zugang zu einer deutschen Uni zuerst einmal verwehrt bleiben würde.« (ebd.)

Im Umkehrschluss heißt das, dass ansonsten der Zugang zu Universitäten für geflüchtete Menschen erschwert ist. Allerdings ist dieser Artikel von 2015 und, wie oben bereits ausgeführt, wurde im Laufe des Untersuchungszeitraums über Verbesserungen an den Universitäten und verbleibende erschwerende Bedingungen auch in anderen Artikeln berichtet.

Überwiegend werden aber Projekte so präsentiert, dass die Initiierenden, Durchführenden und finanziell Fördernden als aktiv Bildungsarbeit leistend anerkannt werden können, während migrantisierte Personen als passiv profitierend (nicht) in Erscheinung treten.

8.4 Wandel: Veränderungen, Verbesserungen, Verschlechterungen

Bildungsbedingungen sind nicht konstant, sondern ebenso wie die Systeme, in denen sie verortet sind und die Subjekte, die sie beeinflussen, verändern sie sich kontinuierlich. Dabei gibt es immer auch Aspekte, die fortbestehen. Wenn von Veränderungen berichtet wird, handelt es sich dabei häufig um Verbesserungen in den Augen der Sprechenden. Dies kann positive (Selbst)-Darstellungen von Akteur*innen des Wandels beinhalten, wobei auch *Deutschland*, die Bundesländer, Kommunen und Städte als Akteur*innen auftreten können. Es kann sich aber auch um spezifische Institutionen oder Personen handeln. Selten werden migrantisierte Personen als solche als Akteur*innen des Wandels in Aussagen zu Verbesserungen der Bedingungen sichtbar. Wandel herbeizuführen, der positiv konnotiert ist, kann mit Anerkennung dieser *Leistung* verbunden sein oder birgt zumindest die Möglichkeit dazu.

Die Thematisierung von Verbesserungen impliziert aber auch die Anerkennung des (vorigen) Bedarfs einer Veränderung und somit vorherige Defizite in den Bedingungen. Das bedeutet, dass diejenigen, die unter vorherigen Bedingungen sich gebildet haben/gebildet wurden, Nachteile erlebt haben. Es gab schlechtere Bildungschancen, als es laut Darstellungen nach den Verbesserungen der Fall ist. Damit greift die Argumentationslogik, die oben unter »Benachteiligende Bedingungen« erläutert wurde. Es könnte anerkannt werden, dass einschränkende Bedingungen die *Bildungsergebnisse* beeinflusst haben. Eine positive Wirkung auf die Anerkennung von *Bildungsleistungen* wäre möglich. Da dies allerdings nur indirekt aus den Aussagen zu entnehmen ist, bleibt die Frage, inwiefern dies für Lesende nachvollziehbar ist (eine Frage, die in diesem Rahmen nicht beantwortet werden kann). Dementsprechend erscheint es wahrscheinlicher, dass Aussagen zu Verbesserungen in passiv-profitierende Strukturen hineinwirken. Diejenigen, die als aktiv Verbesserungen herbeiführend gesehen werden, können dann Anerkennung dafür bekommen, während diejenigen, die als von diesen neuen Bedingungen profitierend dargestellt werden, in eine passive Position gesetzt werden. Es können also nur noch diejenigen als etwas für Bildung leistend anerkannt werden, die die Verbesserungen laut Diskursaussagen voranbringen, Möglichkeiten bereitstellen, mit ihnen in aktiver Form assoziiert sind.

Aussagen zu Verbesserungen können mit einem Absprechen von Nachteilen nach Erfolgen der Verbesserungen zusammenkommen:

> »Hasse: Deutschland hat sich verändert in den vergangenen 15 Jahren. Migranten als generell benachteiligte Bevölkerungsgruppe gibt es meines Erachtens nicht mehr. Ein türkischstämmiger Deutscher aus der Mittelschicht ist genauso gut oder schlecht in der Schule wie einer, dessen Urgroßeltern in Nordrhein-Westfalen geboren sind. Worauf es ankommt, sind die Sprachkenntnisse, der Bildungsstand der Eltern und die finanzielle Situation der Familie. Viele der jungen Menschen,

> die wir heute als ›Migranten‹ bezeichnen, wollen gar nicht mehr so genannt werden. Sie sehen ihren Migrationsstatus als abgeschlossen an.« (Wiarda, SPIEGEL 02.10.2015)

Hier wird die Migrationszuschreibung dekonstruiert. Nicht aber im Sinne des Bedürfnisses, nicht mehr verändert zu werden, sondern im Zuge eines Entziehens von Förderung. Dennoch erscheint ein Verweis auf das in der beschriebenen (konstruierten/dekonstruierten) Gruppe vorhandene Bedürfnis, nicht mehr migrantisiert zu werden. Allerdings wird dieses Bedürfnis dem Kontext entrissen. Aussagen gegen Migrantisierung finden vor allem im Zusammenhang mit der Kritik der Zuschreibung von *Andersheit*, mit Rassismuserfahrungen statt und weniger im Zusammenhang mit einem Wunsch, keine Förderungsmöglichkeiten mehr zu erhalten. Hier wird also hinsichtlich der Migrantisierung (nicht in Bezug, aber auf die Kategorie »Flüchtling«, welche bestehen bleibt) die ND-Linie vertreten, anstatt mit DE weiter zu fördern. In den Aussagen gegen Migrantisierungen wird ebenfalls die ND-Linie vertreten, in Kontexten, in denen es um die Vermeidung von Othering geht. Wenn es aber um das Sichtbar-Machen von eben diesem Othering, wenn es um die Sichtbarkeit und das Ausgleichen/Verhindern von Nachteilen, Migrantisierungen, Rassismus geht, wird häufig DE vertreten. Hierbei gibt es natürlich Variationen, aber unterschiedliche Kontexte können unterschiedliche Bedürfnisse in den Vordergrund rücken. Das, was als Verbesserung beschrieben wird, gilt als Grund, dass keine spezifische Förderung für migrantisierte Personen im Allgemeinen mehr nötig sei und daher das in dem Artikel beschriebene Stipendium nur noch für Menschen, die als geflüchtet anerkannt werden, angeboten werden soll.

In einem anderen Beispiel wird etwas als positive Veränderung bewertet, das oben in anderen Aussagen bereits anders bewertet wurde:

> »Schulen würden jetzt Außenstellen in den Erstaufnahmen in Neumünster und Boostedt einrichten, damit steige die Unterrichtsqualität. Und in den Deutsch-als-Zweitsprache-Zentren (DaZ) werde ein zusätzliches Angebot für nicht alphabetisierte Flüchtlingskinder eingeführt.« (Ohne Autor*in, FOCUS 24.11.2017)

Es wird nicht näher erläutert, inwiefern die Unterrichtsqualität durch »Außenstellen in den Erstaufnahmen« steige, sondern nur festgehalten, dass es so sei.

Ein ausgewogeneres Bild, das eine Möglichkeit für differenziertere Anerkennungsprozesse ermöglicht, entsteht, wenn Aussagen über Verbesserungen mit solchen über bestehende Nachteile im Ist-Zustand kombiniert werden, wie in diesen Beispielen:

> »Der ›Bildungsbericht‹ von Bund und Ländern stellt grundsätzlich fest, dass jüngere Menschen ausländischer Herkunft in Deutschland im Zehnjahresver-

> gleich zwar verbesserte Rahmenbedingungen vorfinden – gleichwohl bleiben ›ausgeprägte‹ Unterschiede. ›Die letzten zehn Jahre Migration im deutschen Bildungswesen lassen sich als eine Geschichte von Licht und Schatten, von Fortschritten in der Bildungsbeteiligung und den Bildungsergebnissen, aber auch von weiter bestehenden Bildungsungleichheiten bilanzieren‹, heißt es.« (Ohne Autor*in, FOCUS 16.06.2016b)

> »Seit dem Pisa-Schock im Jahr 2000 hat sich viel getan an deutschen Schulen. Aber es ist immer noch nicht genug. Eine besonders traurige Erkenntnis: In Deutschland hängt der Bildungserfolg von Kindern eben nicht nur vom Lerneifer ab. Es spielt noch immer eine zu große Rolle, wie viel die Eltern verdienen, welchen Schulabschluss sie haben, ob sie ausländische Wurzeln haben oder die Schule ihrer Kinder einfach nur im ›falschen‹ Stadtviertel steht, in dem besonders viele Kinder aus benachteiligten Familien wohnen.« (Willner, FOCUS 13.12.2018)

Insbesondere in SPIEGEL ONLINE Artikeln finden neben der Thematisierung von Verbesserungen auch Aussagen zu Forderungen nach Verbesserungen Raum. Diese wirken ähnlich wie die Aussagen zu benachteiligenden Bedingungen, da die Forderung impliziert, dass bestehende Verhältnisse aufgrund eines bestehenden Mangels/Nachteils verändert werden müssen. So auch in diesen Artikelausschnitten:

> »Statt weniger Deutschkurse muss es aber mehr geben. Denn die Sprache ist entscheidend dafür, dass jemand sich in die Gesellschaft eingliedern kann. Insgesamt muss das Deutschlernen für Flüchtlinge besser, kreativer und flexibler organisiert werden – etwa durch Teleteaching in Erstunterkünften. Außerdem sollten Gruppen, in denen sich Flüchtlinge organisiert haben, einbezogen und subventioniert werden.« (Diekmann, SPIEGEL 30.12.2015)

> »Bertelsmann-Vorstand Jörg Dräger argumentiert nun ähnlich. ›Um die rückläufigen Bewerberzahlen auszugleichen, muss sich unser Ausbildungssystem verstärkt Jugendlichen mit schwächeren Schulabschlüssen und Migrationshintergrund sowie Flüchtlingen öffnen‹, sagte er.« (Kramer, SPIEGEL 30.11.2015)

Letzterer sagt indirekt aus, dass das Ausbildungssystem bisher noch nicht ausreichend für die »Jugendlichen mit schwächeren Schulabschlüssen und Migrationshintergrund« geöffnet sei. Ein Mangel wird innerhalb der Forderung nach Veränderung attestiert. Gleichzeitig findet aber auch eine Einreihung von migrantisierten Personen und geflüchteten Menschen mit »Jugendlichen mit schwächeren Schulabschlüssen« statt. Hierbei wird fraglich, ob strukturelle Benachteiligungen tatsächlich gesehen werden, oder ob anstatt der Bedingungen die aufgezählten Gruppen als defizitär wahrgenommen werden. Dann wäre die Aussage (aus dominanzgesellschaftlicher Perspektive) weniger: *Wir müssen die Bedingungen für bisher benachteiligte*

Gruppen verbessern und eher *Wir müssen uns mit weniger zufrieden geben*. Dies würde eine Abwertung der benannten Gruppen beinhalten, wobei nur die erste durch angenommene Leistung (angenommene, da die »schwächeren Schulabschlüsse« ebenso von Bedingungen beeinflusst sein können und Meritokratie nicht einfach als gegeben angenommen werden kann) definiert ist und die beiden anderen Gruppen durch die Bewegung von einem Wohnort zu einem anderen. Beide Lesarten sind möglich. Eine kurz davor im gleichen Artikel zitierte Aussage mit Verweis auf die OECD kontextualisiert das Zitat allerdings stärker in die Richtung der Lesart, dass Bedingungen für migrantisierte Personen verbessert werden müssen und die Bedingungen als mangelhaft gelten: »In der vergangenen Woche hatte die Industrieländerorganisation OECD von deutschen Politikern gefordert, die Bildungschancen von jungen Zuwanderern zu verbessern.« (ebd.) Aber im Allgemeinen ist es im Zuge der Untersuchung von Aussagen zu Bildungsbedingungen wichtig, zu fragen, was die Maßstäbe der Bewertung bzw. die dahinterstehenden Bildungsziele sind. Dieses wird im nächsten Punkt näher beleuchtet.

8.5 Maßstäbe und Ziele

Bei der Erwähnung von Bedingungen und ihrer Bewertung in Verbesserungen, positive Bedingungen, Verschlechterungen, negative Bedingungen, Einschränkungen, Ermöglichungen und Ähnlichem stellt sich auch die Frage nach dem Maßstab. Woran wird gemessen, wie Bedingungen zu beurteilen sind? Welche Ziele stehen hinter dieser Bewertung, also wofür ist eine Bedingung förderlich oder hinderlich?

In vielen Fällen wird die Bewertung vorgenommen, ohne dass in den Aussagen oder den Artikeln, die sie beinhalten, auf bestimmte Ziele oder Maßstäbe verwiesen wird. In manchen Fällen wird eine Ausrichtung auf die Bedürfnisse migrantisierter Personen gezeigt. Teilweise sind es zugeschriebene Bedürfnisse, selten von den betroffenen Personen selbst artikulierte Bedürfnisse. In vielen Fällen handelt es sich aber um Bedingungen für *Integration*. Dann sind die Aussagen darauf ausgerichtet, zu beschreiben, welche Bedingungen für *Integration* hilfreich sind und welche erschwerend oder auch wie die Bedingungen für *Integration* verbessert werden können. Damit geht auch eine Anerkennung/Verkennung *als* Bildung einher. Denn in diesem Rahmen wird als (wertvolle) Bildung anerkannt, was im Sinne von *Integration* gesehen wird. Was genau Integration dabei ist, in wessen Sinne und was sie bedeutet, bleibt dabei oft uneindeutig. Es kann sich um Teilhabe, Anpassung, Eingliederung und Unterordnung, Annahme und Aufgabe von *Identitätsaspekten* handeln, aber auch um vieles mehr.

So heißt es in Bezug auf die oben bereits diskutierten Bedingungen an Hochschulen:

> »Auch die Hochschulen sollen und wollen dafür sorgen, dass Flüchtlinge einfacher studieren können. Noch sind die Hürden meist hoch, denn Bewerber können oft keine Zeugnisse und keinen Aufenthaltstitel vorlegen, und viele Hochschulen tun sich schwer, ausländische Abschlüsse anzuerkennen. Der Bund will sie mit 27 Millionen Euro im kommenden Jahr bei der Integration von Flüchtlingen unterstützen.« (Diekmann, SPIEGEL 30.12.2015)

In diesem Beispiel könnte Integration für Zugangsmöglichkeiten, Eingliederung und Teilhabe stehen, da der Kontext die Möglichkeit, an einer Universität zu studieren, ist.

In einem Artikel, der mit dem Titel »Faktencheck Integration: Schaffen wir das?« (Djahangard et al., SPIEGEL 08.05.2017) bereits auf das Thema Integration verweist, wird dagegen das Interesse *der Industrie* (als einheitlich konstruierte Gruppe) als richtungsweisend deutlich. Hier wird beschrieben, wie *die Industrie* Bedingungen wahrnimmt und inwiefern sie ihren Interessen entgegenstehen:

> »Die Industrie beklagt, dass sie in ihrem Engagement für die Flüchtlinge ausgebremst werde. Lange Asylverfahren, Wartezeiten für Sprachkurse und unnötige Bürokratie für die Unternehmen seien hinderlich, heißt es in einer Stellungnahme des DIHK.« (ebd.)

Die Forderung nach besseren Bedingungen *für Integration* kommt in einem FOCUS ONLINE Artikel aus wirtschaftsnahen Forschungseinrichtungen. Darin findet die Artikulation des Problems von Schülerinnen ohne Schulabschluss statt. Da der Artikel aber transparent macht, dass die Forderungen aus »einer vergleichenden Untersuchung des arbeitgebernahen Instituts der deutschen Wirtschaft Köln (IW)« kommen, lässt sich annehmen, dass der Maßstab der Bedingungen in diesem Fall nicht das Wohlergehen der betroffenen Schüler*innen bzw. jungen Menschen, sondern die Verfügbarkeit von Schul-gebildeten Arbeitskräften ist:

> »Das Land wird in der Verantwortung gesehen (Sachsen Anhalt): »Das Land müsste aber deutlich mehr bei der Integration tun, heißt es im ›Bildungsmonitor 2016‹, einer vergleichenden Untersuchung des arbeitgebernahen Instituts der deutschen Wirtschaft Köln (IW) im Auftrag der Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft (INSM). Ausländische Schüler erreichten nur selten das Abitur, viele verließen die Schule ohne Abschluss.« (Ohne Autor*in, FOCUS 18.08.2016)

Aber im Gegensatz zu einer einfachen Darstellung als (ohne ersichtliche Gründe) ungebildet, wird durch die Forderung »Das Land müsste aber deutlich mehr bei der Integration tun« die Verantwortung hier nicht primär bei den betroffenen Personen, sondern auf politischer Ebene gesehen. Es handelt sich also auch um eine anerken-

nend-verkennende Bewertung der Politik, der Bundesländer und in anderen Fällen einer Bewertung Deutschlands.

So wird das Ziel der Integration hinter der Verbesserung von Bildungsbedingungen auch in einem anderen Abschnitt sichtbar, in dem das Bundesland Rheinland Pfalz Anerkennung in Form eines Lobes erhält:

> »In keinem anderen Bundesland sind schulische Leistungen nach einer vergleichenden Studie so wenig von sozialer Herkunft abhängig wie in Rheinland-Pfalz. Der am Mittwoch in Berlin veröffentlichte Bildungsmonitor 2018 der Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft (INSM) platziert Rheinland-Pfalz in der Kategorie Integration auf Platz 1.« (Ohne Autor*in, FOCUS 15.08.2018)

8.6 Eigenschaften und Erfahrungen als Bedingungen

Neben äußeren Bedingungen, also Regelungen, Gesetzen, Strukturen in Institutionen, Personal, Bewertungsmaßstäben, Anerkennungsprozeduren und weiteren, finden auch innere Bedingungen der betroffenen Personen selbst Raum im Diskurs. So werden auch Lernvoraussetzungen, die in (zugeschriebenen) Eigenschaften und Erlebnissen der beschriebenen Personen bestehen, thematisiert. Diese Bedingungen können ebenfalls als positiv oder negativ bewertet werden, als positiv oder negativ für den *Bildungserfolg*, worunter Verschiedenes verstanden werden kann und für die *Integration*, worunter, wie bereits gesagt wurde, ebenfalls Verschiedenes verstanden werden kann. Da hier die Bedingungen allerdings nicht außerhalb, sondern innerhalb der migrantisierten Personen verortet werden, funktionieren die Anerkennungsprozesse oder die Auswirkungen auf solche anders, als in den bisher in diesem Kapitel beschriebenen Mustern.

Die Bewertung findet hier meist verallgemeinernd anhand der Kategorien »mit Migrationshintergrund« oder »Flüchtlinge« statt. Im positiven Bereich findet sich die Kennzeichnung als »lernbegierig« bzw. »motiviert«. Hier wird die Bereitschaft und der Wunsch zu lernen anerkannt. Allerdings geschieht das nicht mit Verweis auf Erlebnisse mit einem Individuum oder auf repräsentative Studien, sondern generalisierend. Teilweise wird diese positive Bewertung folgenden negativen Bewertungen vorangestellt:

> »Zwar seien Flüchtlingskinder sehr lernbegierig. ›Gleichzeitig sind Kinder und Jugendliche durch den Alltag auf Flucht nicht mehr gewohnt, einem regelmäßigen Schulalltag nachzukommen‹, sagte er. Lehrer seien deshalb häufig überfordert. Schneider verlangt mehr Unterstützung durch die Schulsozialarbeit und eine engere Kooperation der Schulen mit Jugendhilfe und Beratungsstellen.« (Ohne Autor*in, FOCUS 19.11.2015)

Ebenso erfolgt eine solche Abfolge von positiv bewerteter Lernbereitschaft und negativ bewerteten anderen Fähigkeiten auch in einem SPIEGEL-Artikel. Hier allerdings, ohne dass die negativen Erfahrungen explizit mit Gründen wie den im vorigen Zitat erwähnten Umständen auf der Flucht verbunden werden. Beide Beispiele beziehen sich speziell auf geflüchtete Schüler*innen und nicht migrantisierte Personen im Allgemeinen:

> »›Ich bin optimistisch, dass mehr als vierzig Prozent der jugendlichen Flüchtlinge den Schulabschluss schaffen‹, sagt Thomas Schuback, Abteilungsleiter der Ausbildungsvorbereitung an der Beruflichen Schule Eppendorf. [›]Besonders wichtig ist uns, dass alle Schülerinnen und Schüler eine Anschlussperspektive erhalten.‹ ›Lernwillig‹ seien alle jugendlichen Flüchtlinge, so Schuback. Manche aber können nicht mal lesen und schreiben. Für sie gibt es an der H13-Schule eine Alphabetisierungsklasse.« (Wellershoff, SPIEGEL 04.03.2017)

In einem anderen Beispiel wird die hohe Motivation *Defiziten* in den Bildungsergebnissen gegenübergestellt, um Bildungsbedingungen – in diesem Fall mangelnde Durchlässigkeit des Bildungssystems – zu kritisieren. Dementsprechend werden migrantisierte Personen als motiviert anerkannt und die mangelnde Durchlässigkeit des Systems als Grund für *mangelnde Bildungserfolge* benannt. Die Gründe werden also im System und nicht im Individuum verortet:

> »Auf mangelnde Motivation der Zuwandererkinder sind die Defizite nicht zurückzuführen, wie die Studie belegt. Sie sind im Durchschnitt sogar motivierter als gleichaltrige Kinder ohne ausländische Wurzeln, hieß es. ›Die heutige PISA-Auswertung zeigt erneut: Das deutsche Bildungssystem ist sozial kaum durchlässig‹, stellte Stumpp fest.« (Ohne Autor*in, FOCUS 19.03.2018)

Ein ähnliches Muster ergibt sich in einem SPIEGEL-Artikel, in dem zwar nicht die Motivation der Schüler:innen, aber die hohen »Bildungsziele« der Familien »mit Migrationshintergrund« für ihre Kinder betrachtet werden. Dass trotz dieser Ambitionen migrantisierte Schüler*innen weniger *Bildungserfolg* hätten, liege an »strukturelle[n] Ursachen« (Ohne Autor*in, SPIEGEL 19.12.2018). Es greift also der zu Beginn dieses Kapitels beschriebene Mechanismus, dass anhand der Thematisierung einschränkender Bedingungen bzw. in diesem Fall der Begründung mit strukturellen Gegebenheiten der Verkennung von Bildungsleistungen migrantisierter Schüler*innen entgegengewirkt wird.

In einem SPIEGEL-Artikel erfolgt die Anerkennung der Motivation mit dem Begriff »Aufstiegswillen« und in Gegenüberstellung zu nicht migrantisierten Personen:

> »Eine ebenfalls am Montag veröffentlichte Befragung des Instituts für Demoskopie Allensbach zeigt, dass gerade Migranten einen besonders großen Aufstiegswillen haben. 60 Prozent der jungen Menschen mit Migrationshintergrund wollen im Leben mehr erreichen als ihre Eltern. Unter den Befragten ohne ausländische Wurzeln waren es nur 46 Prozent.« (Kramer, SPIEGEL 30.11.2015)

Der berufliche Aufstiegswillen kann an stärkere Bildungsmotivation geknüpft sein, aber auch an Motivation zu *aufstiegs*relevanten Leistungen im Arbeitsumfeld ohne Bezug zu Bildung. Dies wird hier nicht explizit deutlich. Allerdings ist innerhalb eines Systems, in dem die Vergabe von Arbeitsplätzen zwar nicht vollständig meritokratisch, aber dennoch in Abhängigkeit von Bildungsabschlüssen und -bewertungen erfolgt, eine Verbindung zu höherer Bildungsmotivation naheliegend. Explizit wird dieses jedoch anhand von Umfrageergebnissen innerhalb eines anderen SPIEGEL ONLINE Artikels:

> »Die Studie offenbart aber auch ein hohes Interesse an Bildung in Deutschland. Mit 46 Prozent strebt fast die Hälfte der Befragten noch einen Schulabschluss in Deutschland an – darunter also auch einige der 55 Prozent, die bereits einen höheren oder mittleren Abschluss in ihrem Herkunftsland erlangt haben.« (Diekmann, SPIEGEL 15.11.2016)

Während bei positiv bewerteten Hintergründen, Eigenschaften und Fähigkeiten nur ein einziger Punkt, der Lernwille/die Lernmotivation, benannt wird, finden sich bei negativ bewerteten verschiedene Aspekte. Es werden vor allem die Punkte Sprache, Trauma, Emotionen, fehlende Gewöhnung an Schule/Unterricht/Lernen und sich *in einer neuen Kultur zurrechtfinden müssen*, als hemmende Lernvoraussetzungen migrantisierter und geflüchteter Schüler*innen benannt. Eine Ausnahme hierbei bildet Sprache, da sie unter dem Stichwort Mehrsprachigkeit auch als Chance verstanden werden kann. Hier gibt es verschiedene Bewertungsvorgänge im Diskurs und es scheint ein Wandel stattzufinden, bei dem sprachliche Vielfalt zunehmend als Möglichkeit und weniger als Einschränkung begriffen wird.

In diesem Beispiel werden Emotionen und körperliche Beschwerden mit den Gründen für diese in Verbindung gebracht. Die sprechende Person ist unsichtbar normalisiert und wird in dem Artikel als Abteilungsleiter der Ausbildungsvorbereitung an der Beruflichen Schule Eppendorf vorgestellt:

> »Und dann gibt es die Phasen, in denen die Schüler nicht lernfähig sind. Schlafstörungen, Konzentrationsstörungen, Kopfschmerzen plagen sie; sie leiden an den Folgen von Krieg, Flucht, Verlust des Zuhauses. Schuback sagt: ›Ich habe Geschichten gehört, die mich nicht schlafen ließen.‹ Dann erzählt er, dass die Schüler lange Zeit freundlich lächelten, das sie auffallend angenehm seien, und erst, wenn sie Vertrauen gefasst hätten, erzählten sie, dass sie ihre Mutter vermissen und Angst

> haben, sie nie mehr wiederzusehen. Bei vielen jungen Afghanen komme die Angst vor der Abschiebung hinzu: ›Für den Schulbetrieb ist das eine Katastrophe.‹« (Wellershoff, SPIEGEL 04.03.2017)

Die Symptome werden nicht als einfach so gegebene Teile der Schüler*innen essentialisiert, sondern mit Erlebtem und aktuellen äußeren Bedingungen als Ursachen verknüpft. Äußere Bedingungen, welche die inneren Bedingungen, die den Lernprozess erschweren, hervorbringen, werden so sichtbar. So auch in diesem Fall:

> »Manche haben noch nie eine Schule besucht, weil Krieg, Gewalt und Vertreibung in ihrer Heimat einen Unterricht unmöglich machten. Die Klassenlehrerin Marita Korte-Exner, eine zupackende Frau mit Kurzhaarfrisur und vielen Lachfalten, die sonst Geschichte und Erdkunde unterrichtet, fängt häufig ganz von vorn an, sie erklärt geduldig Wörter wie ›Stift‹, ›Heft‹ und ›Stuhl‹. Dann setzt sie sich zu den Kindern und übt das Alphabet, lässt sie ihr erstes A, M oder T malen. Die Verständigung ist kompliziert; wer nicht schreiben kann, weiß natürlich auch noch nicht, wie man ein Wörterbuch benutzt.« (Ohne Autor*in, SPIEGEL 20.02.2016)

Es wird beschrieben, wie der Lernprozess erschwert und Kommunikation eingeschränkt wird. Durch die Sichtbarkeit der Gründe werden unreflektierte Verurteilungen der Lernleistungen unwahrscheinlicher, als wenn diese verborgen wären. Gleichzeitig werden aber auch Probleme thematisiert und diese ausschließlich in den betroffenen Schüler*innen und ihren Erfahrungen verortet. Der Zustand vor der Migration, in diesen Fällen Flucht, wird kritisiert, aber die Rahmenbedingungen in Deutschland in diesem Kontext meist nicht.

Neben diesen Schilderungen von nachteiligen Lernvoraussetzungen in Verbindung mit bisherigen Erfahrungen finden sich defizitorientierte Darstellungen, die auf den Ist-Zustand fokussiert sind. Mit einem Blick auf den Aspekt Sprache verdeutlicht das dieses Beispiel:

> »Besonders unter den Kindern von Zuwanderern gäbe es in der Bildung nach wie vor große Defizite. Die unzureichende Kenntnis der deutschen Sprache ist eines davon. ›Kinder von Zuwandererfamilien können nur mit einer qualitativ guten Frühförderung im Bildungssystem gleichziehen‹, sagt Lenzen gegenüber der ›Welt‹. Auch Alfred Gaffal, Präsident der Vereinigung der Bayrischen Wirtschaft (vbw), sieht das Problem vor allem in den mangelnden Deutschkenntnissen der Migrantenkinder. Daher befürwortet die vbw eine Vorschulpflicht.« (Ohne Autor*in, FOCUS 29.04.2017)

Hier geht es nicht um geflüchtete Kinder oder Kinder mit Migrationserfahrung, sondern um Kinder, die im Zuge der Migrationserfahrung ihrer Eltern mit Migration in Verbindung gebracht werden. Mit der Formulierung, es gebe »in der Bildung

nach wie vor große Defizite« könnte auch Kritik am Bildungssystem geübt werden, anstatt an migrantisierten Personen. Aber die Formulierung der folgenden Sätze rückt die Aussage in eine Perspektive, aus der migrantisierte Personen primär defizitorientiert betrachtet werden. Es wird durch die Aussage kein Weg zu Verständnis für unterschiedliche Sprachkenntnisse geebnet. Es ist jedoch durch die Zitate nicht ersichtlich, in welche größeren Zusammenhänge die Aussagen der zitierten Personen eingebettet waren. Es handelt sich um die EN-Linie des Trilemmas, da eine spezifische Gruppe »Kinder[…] von Zuwanderern« als etwas gesehen wird (als »unzureichende Kenntnisse der deutschen Sprache« besitzend«) und benannt wird, was aus Sicht der Sprechenden nötig sei, um diesen wahrgenommenen *Mangel* auszugleichen (Frühförderung, Vorschulpflicht), damit Teilhabe an der Norm ermöglicht wird (»im Bildungssystem gleichziehen«).

Ebenfalls defizitorientiert und auf Sprache ausgerichtet ist der folgende Ausschnitt aus FOCUS ONLINE, bei dem jedoch nicht direkt auch eine Veränderung von Bedingungen gefordert wird. Der Unterschied ist hier, dass allgemein von »Kinder[n]« gesprochen wird, also ein individuelle Betrachtung der Sprachkenntnisse ohne gleichzeitige Migrantisierung vorgenommen wird:

> »Rund 4.600 Kinder, die derzeit die Grundschulen im Kreis Recklinghausen besuchen, hatten bei den Einschulungsuntersuchungen eine ausgeprägte sprachliche Entwicklungsverzögerung. Damit haben 25 % der Einschulungskinder Probleme, dem deutschsprachigen Schulunterricht folgen zu können. 15 % der Kinder zeigen auch in anderen, nicht sprachlichen Bereichen, einen ausgeprägten Entwicklungsrückstand.« (Ohne Autor*in, FOCUS 12.10.2017)

Statt der defizitären Beschreibung migrantisierter Kinder wird im Anschluss an diese gesamtgesellschaftlich orientierte Aussage explizit herausgestellt:

> »Dabei handelt es sich nicht nur um Kinder aus zugewanderten Familien, in denen die Kinder nicht ausreichend Deutsch lernen können. Denn es ist nicht vorrangig die Familiensprache, die einen Einfluss auf die Entwicklung und auf den schulischen Werdegang der Kinder hat. Vielmehr hängt es davon ab, welchen Bildungsstand die Eltern haben und wie sehr sie sich darum kümmern können, dass ihre Kinder gefördert werden.« (ebd.)

Hier werden also sozio-ökonomische Bedingungen angesprochen und diese Faktoren werden nicht mit Migration(szuschreibungen) vermischt. Es wird ein Defizit benannt, aber durch die Erwähnung der Abhängigkeit vom Bildungsstand der Eltern, wird die Verantwortung dafür nicht den betroffenen Kindern zugeschrieben. Mit der Erwähnung, »sich darum kümmern können«, also einer Formulierung des Könnens und nicht des Willens, wird auch der Einfluss der Eltern auf die Kinder im

Rahmen von einschränkenden Bedingungen gesehen (wobei auch eine Lesart möglich wäre, bei der *das Können* auf Fähigkeiten bezogen wäre). Das beschriebene Problem wird zumindest im Ansatz in systemischen Zusammenhängen betrachtet, die Möglichkeiten, Einschränkungen/Erschwernisse und weitere Einflussnahmen beinhalten.

Ein besonderer Artikelausschnitt ist einer, in dem innere Voraussetzungen von Jugendlichen mit Migrations- und bzw. oder Fluchterfahrung, mit besonderem Blick auf Vulnerabilität betrachtet werden.

> »Wenn Jugendliche migrieren, stehen sie vor besonderen Herausforderungen. Sie sind als Heranwachsende sehr verletzlich, da sich ihre Identitätsentwicklung unter den erschwerten Bedingungen von Flucht und/oder Migration sowie häufig ohne die Herkunftsfamilie entwickeln muss. Dr. Christine Bär hat in ihrer Doktorarbeit untersucht, wie es Jugendlichen auch unter diesen schwierigen Voraussetzungen gelingt, das deutsche Bildungssystem erfolgreich zu absolvieren. Häufig wird in diesen Fällen jedoch übersehen, dass die Heranwachsenden unter schweren Traumatisierungen leiden, die Schulen und Behörden verborgen bleiben. Den Bildungserfolg können die Jugendlichen nur unter größten Anstrengungen und unter permanentem Übergehen von Trauer und anderen wichtigen psychosozialen Bedürfnissen erreichen. Hilfsangebote für geflüchtete Jugendliche sind von großer Bedeutung, um ihnen die Aufnahme in der deutschen Gesellschaft zu erleichtern und keine ›verlorene Generation‹ zu riskieren.« (Ohne Autor*in, FOCUS 03.07.2018)

Die Ausrichtung des Blicks auf Vulnerabilität wird durch die Ausdrücke »sehr verletzlich«, »schwierigen Voraussetzungen«, »schweren Traumatisierungen« ersichtlich. Diese wird aber nicht einfach als bestehendes *Defizit* der Jugendlichen betrachtet, sondern als Teil schwieriger, durch Erfahrungen begründeter Bedingungen, die Bildungsprozesse erschweren können. Es findet eine, potenziell empowernde, da diejenigen, auf die es zutrifft, in ihrem Leid sehende, Verallgemeinerung statt. Diese Verallgemeinerung könnte aber auch *Andersheit* konstituieren, in dem mit einer Dichotomie gearbeitet wird. Jugendliche mit Flucht-/Migrationserfahrung werden als traumatisiert beschrieben, nicht-migrantisierte Jugendliche nicht. Anstatt einer individuellen Betrachtung, wer welches Leid erfahren hat, wird mit Kategorien gearbeitet, die strukturelle Benachteiligungen sichtbar, aber individuell ausgerichtete Bedürfnisse übergehen kann. Die Beschreibung der spezifischen Verletzlichkeit der beschriebenen Gruppe (Jugendliche mit Migrations-/Fluchterfahrungen) ermöglicht aber, deren Erschwernisse in Lernprozessen zu sehen. Der Satz »Den Bildungserfolg können die Jugendlichen nur unter größten Anstrengungen und unter permanentem Übergehen von Trauer und anderen wichtigen psychosozialen Bedürfnissen erreichen«, zeigt, welche besonderen Anstrengungen nötig sind, um trotz dieser Voraussetzungen *Bildungserfolg* zu erreichen. Dies ermöglicht die

Anerkennung der Bildungsleistung im Angesicht der psychisch-biographischen Voraussetzungen. Allerdings wird dies auch nicht als eindeutig nur positiv zu bewertender Prozess markiert. Mit der Formulierung »permanentem Übergehen von Trauer und anderen wichtigen psychosozialen Bedürfnissen« wird der Preis aufgezeigt, der für Bildung bezahlt wird. Während Bildung im Diskurs größtenteils positiv für Gesellschaft und sich bildende Personen selbst betrachtet wird, erscheint hier ein indirektes Fragezeichen. In der Aussage steckt ein Entweder-oder. Die große Anstrengung, die für »Bildungserfolg« notwendig sei, könne oft nur unter Vernachlässigung dessen geschehen, was für einen auf psychischer Ebene wichtig sei. Bildung und Selbstfürsorge stehen hier in einem Konkurrenzverhältnis. Während die Verwendung des Wortes »Bildungserfolg« die Norm von Bildung als etwas Erstrebenswerten bestätigt wird, wird sie gleichzeitig durch den Verweis auf die in diesen Fällen bestehenden psychischen Bedürfnisse und deren De-Priorisierung durch den Fokus auf Bildung hinterfragt. Die daraus resultierende Forderung ist aber keine Abwendung von Bildung und Hinwendung zu eigenen psychischen Bedürfnissen. Es findet kein Appell an die betroffenen Personen statt. Stattdessen wird angesichts der beschriebenen Voraussetzungen die Bedeutung von Hilfsangeboten betont. Somit bietet der Abschnitt auf der einen Seite einen Blick auf (eingeschränkte, aber vorhandene) Selbstwirksamkeit für Betroffene, wenn aufgezeigt wird, dass Erfolge (nur) unter großen Anstrengungen möglich sind. Auf der anderen Seite ist die Notwendigkeit geeigneter äußerer Rahmenbedingungen im Blick. Was den Zweck angeht, wird allerdings trotz des Hinweises auf psychische Bedürfnisse nicht mit dem Wohlergehen der betroffenen Personen, sondern innerhalb von Integrationslogik argumentiert: »um ihnen die Aufnahme in der deutschen Gesellschaft zu erleichtern und keine ›verlorene Generation‹ zu riskieren.« (Ohne Autor*in, FOCUS 03.07.2018)

8.7 Migrantisierte Personen *als* Bildungsbedingung

Bisher ging es um die Bildungsbedingungen für Menschen, die migrantisiert werden. Aber im Diskurs werden mit Migration und Flucht verbundene Personen auch *als Bildungsbedingung* betrachtet. Dies gilt sowohl in Bezug aufeinander, als auch hinsichtlich unsichtbar normalisierter Personen. Im Zentrum dieses Diskursbereichs steht die Diskussion zu Quoten in Schulklassen. Es werden (zugeschrieben) vorteilhafte und nachteilhafte Konstellationen in Schulklassen besprochen und sich für oder gegen feste Prozentanteile ausgesprochen. Als Begründung werden Sprache, »Leistungsabfall und Integrationsprobleme« angeführt. Die Aussagen lassen sich danach unterscheiden, wessen *Benachteiligung* betrachtet wird, also ob es um alle (als Individuen oder als Gruppenzugehörige), um migrantisierte Personen und deren *Integration* oder um unsichtbar normalisierte Personen geht.

So wird in einem FOCUS ONLINE Artikel (mit Video) von 2017 mit der Überschrift »Bundesbildungsministerin warnt vor Klassen mit zu hohem Migrantenanteil – Video« (Ohne Autor*in, FOCUS 23.04.2017) geschrieben:

> »Bundesbildungsministerin Johanna Wanka appelliert an die Bundesländer, für eine erfolgreiche Integration in Schulklassen den Migrantenanteil zu begrenzen. Dem FOCUS sagte Wanka, der Anteil von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund müsse möglichst ausgewogen sein. [Leerzeile] »Es sollte keine Klassen geben, in denen der hohe Migrantenanteil dazu führt, dass die Schüler untereinander vorwiegend in ihrer Muttersprache sprechen und damit eine Integration erschwert wird.‹ Eine feste Quote lehnt die Bildungsministerin jedoch ab.« (ebd.)

Sprechende Instanz ist eine Politikerin, damalige Bundesbildungsministerin Johanna Wanka. Migrantisierte Schüler*innen werden (je nach Anteil an der Gesamtschüler*innenzahl) als Bildungsbedingung für einander gesehen. Hierbei geht es um Sprache als Faktor und Integration als Ziel, das durch einen hohen prozentualen Anteil »erschwert« werde. Dies knüpft an die Diskussion an, ob geflüchtete Schüler*innen in separaten Klassen besser gefördert oder benachteiligt seien und ob eine Beschulung in einer Regelschule Vor- oder Nachteile habe. Hier wird nun nicht mehr über das Entweder-oder der gemeinsamen Beschulung, sondern über die Zusammensetzung, wenn Beschulung im Regelschulsystem der Fall ist, gesprochen. Zudem geht es nicht spezifisch um geflüchtete Schüler*innen, sondern um ein ausgeglichenes Verhältnis von »Kindern mit und ohne Migrationshintergrund«. Dabei wird der Migrationshintergrund mit einer anderen »Muttersprache« bzw. Erstsprache als der deutschen Sprache und einer Kommunikation in dieser gleichgesetzt.

Nur einen Tag später, also noch innerhalb derselben Debatte, wird unter der Überschrift »Maximal 35 Prozent Migranten in Schulklassen gefordert« ausgeführt:

> »Schulklassen mit einem Migrantenanteil von mehr als 35 Prozent führen nach Einschätzung des Deutschen Philologenverbandes zu Leistungsabfall und Integrationsproblemen.« (Ohne Autor*in, FOCUS 24.04.2017)

Auch ein Jahr später ist die Verteilung noch Thema und dabei wird die Relevanz für das Lernen von »alle[n] Kinder[n]« betont, wie diese Überschrift zeigt: »Kita-Leiterin: Damit alle Kinder gut lernen können, darf nur die Hälfte Migranten sein« (Ohne Autor*in, FOCUS 04.04.2018).

Auch bei SPIEGEL ONLINE wird diese Debatte aufgegriffen. Hier wird sie jedoch kritisch betrachtet, indem eine detaillierte Auseinandersetzung mit zugrunde liegenden Studien stattfindet:

> »Wenn viele Flüchtlinge in einer Klasse sind, sinkt die Leistung – das behauptet der Chef des Gymnasiallehrerverbandes. Doch die Studien, auf die er sich beruft, zeigen: So stimmt das nicht. Die wichtigsten Fakten im Überblick.« (Kramer, SPIEGEL 16.10.2015)

Es wird von Aussagen über die negativen Auswirkungen von bestimmten Prozentanteilen »von Kindern nicht deutscher Muttersprache« berichtet, mit Blick auf angenommene Nachteile für »deutschstämmige Schüler« (Kramer, SPIEGEL 16.10.2015). Anschließend wird die Quelle, auf die sich die Aussagen beziehen, differenziert betrachtet, um diese zu kontextualisieren:

> »Schaut man in die Studien, auf die Meidinger sich nach eigener Aussage bezieht, ist es etwas komplizierter. Die Bildungsforscherin Petra Stanat hatte in ihrer Untersuchung Pisa-Daten für Hauptschulen aus dem Jahr 2000 ausgewertet. Sie kommt zu dem Ergebnis: Bei einem Migrantenanteil von 40 Prozent und mehr sinken zwar die Leistungen der ganzen Klasse – allerdings hat das vor allem mit dem niedrigen Berufsstatus und Bildungsstand vieler Zuwandererfamilien zu tun. Die Nachteile scheinen jeweils ›nicht spezifisch an den Migrantenanteil gekoppelt zu sein‹.« (Kramer, SPIEGEL 16.10.2015)

Hier wird die Vermischung von sozio-ökonomischen Kategorien und Migrantisierungen dekonstruiert und so der vermeintliche negative Effekt von Migrationsverbindungen gelöst. Zudem wird auf positive Tendenzen verwiesen. Aufgrund von höherem Ehrgeiz würden an Schulen mit mehr migrantisierten Personen höhere Abschlüsse angestrebt werden (Kramer, SPIEGEL 16.10.2015). Sowohl in der positiven als auch in der negativen Bewertung von bestimmten Anteilen migrantisierter Schüler*innen zeigt sich mitunter eine Nutzenorientierung (siehe Kapitel zur finanziellen Nützlichkeit). In der Diskussion zu Quoten geht es nicht um die Anerkennung von migrantisierten Personen als gebildet, sondern als hemmend oder förderlich für die Bildung von anderen migrantisierten oder unsichtbar normalisierten oder allen Schüler*innen der jeweiligen Klasse.

8.8 Zwischenfazit

Wer wie von wem als gebildet und was als Bildung anerkannt wird, hängt mit der Darstellung von Bildungsbedingungen ebenso wie mit dargestellten und durch den Diskurs hervorgebrachten Anerkennungsbedingungen zusammen. Die Thematisierung von Bildungsbedingungen ist ein Teil von Anerkennungsbedingungen, da die Sichtbarkeit von Schwierigkeiten, Einschränkungen, Förderungen, Möglichkeiten und anderem beeinflusst, wie Resultate gesehen werden. Zudem können

Darstellungen von Bedingungen auch selbst Anerkennungs-/Verkennungsprozesse sein oder beinhalten. Diejenigen, die als für die Bedingungen verantwortlich dastehen, werden bewertet.

Es finden sowohl äußere als auch innere, in den Personen selbst verortete Bedingungen Erwähnung. Bei letzteren besteht das Risiko der Verallgemeinerung und Essentialisierung. Andersherum können bei ausschließlich individueller Betrachtung kategorienspezifische Differenzen übersehen werden. Wichtig ist jedoch, dass keine dichotomen Auf- und Abwertungsdynamiken reproduziert werden, wie es in manchen der untersuchten Artikel der Fall ist.

Die Maßstäbe, nach denen Bildungsbedingungen bemessen werden, sagen etwas über Bildungsziele aus: Was Bildung ist, welche Bildung erreicht werden soll, für wen Bildung sein soll, wer davon profitieren soll, ob Bildung ein Selbstzweck und/oder für was Bildung wertvoll ist. Die Ziel- und Idealvorstellungen, die den Bewertungen von Bedingungen zugrunde liegen, unterscheiden sich stark. Bildungsbedingungen werden teils nach ihrem Wert für *Integration* bewertet, teils bedürfnisorientiert und nach weiteren Kriterien. Die Frage, die dahinter steht, ist die nach dem Zweck von Bildung. Aus Bildungsbedingungen und den Maßstäben, an denen Bildungsbedingungen gemessen werden, lässt sich ableiten, ob es um das Wohl der sich Bildenden, der sich Bilden-Sollenden, der gesamten Gesellschaft, migrantisierter Personen, der Dominanzgesellschaft oder auch um wirtschaftliche Interessen von Unternehmen geht.

Die Sichtbarkeit von Bildungsbedingungen beeinflusst Anerkennungsprozesse. Differenzierte, ausgewogene Berichterstattung zu allen Aspekten – seien sie positiv, negativ oder neutral bewertet – von Bildungsbedingungen ist notwendig, um differenzierte Anerkennungsprozesse zu ermöglichen: Je differenzierter über Bildungsbedingungen berichtet wird, desto differenzierter können bildungsbezogene gesellschaftliche Anerkennungsprozesse stattfinden. Insbesondere das Sprechen über Rassismus kann das Ausgangsbild verändern, auf welchem Anerkennungsprozesse aufbauen.

Multiperspektivität ist hierbei essenziell, da die Beurteilung von Bedingungen aus verschiedenen Positionen heraus deutlich unterschiedlich ausfallen kann.

Anerkennungsformen und -prozesse
Fazit und Ausblick

Diskurse sind vielschichtig. Es gibt im Diskurs zu Migration und Integration, ausschnittsweise betrachtet anhand von SPIEGEL ONLINE und FOCUS ONLINE Artikeln, weder die eine Bildung noch den einen Anerkennungsprozess, in dem eine Person zu einer gebildeten Person wird. Allerdings gibt es bestimmte Vorstellungen von Bildung, die stärker dominieren als andere. Ebenso gibt es systemimmanente Unterschiede der Positionierung im Anerkennungsgefüge. Migrantisierungen und (unsichtbare) Normalisierungen beeinflussen, wer wie als wer/was anerkannt wird und wer wen wie als was anerkennen kann. Es zeigen sich Muster, die mit anderen in Verbindung stehen – »relations of patterns.« (Puar 2012).

Menschen werden migrantisiert und im Zuge der Migrantisierung unterliegen sie anderen Anerkennungsbedingungen als normalisierte/unmarkierte Personen. Migrantisierte Personen sind nicht per se von Bildungsanerkennung ausgeschlossen. Aber die Muster, in denen Anerkennung verläuft, können diskriminierend sein.

Pointiert lässt sich sagen, dass migrantisierte Personen häufig als passiv/objektifiziert nicht in der Position sind, Anerkennung zu erhalten. Sie werden als ungebildet dargestellt oder/und als profitierend von den (anerkannten) Bildungsleistungen unmarkierter Subjekte. Um nicht negativ bewertet zu werden, müssen sie sich als nützlich nach den Maßstäben der Dominanzgesellschaft beweisen. Damit haben sie die Chance, nicht aber die Garantie, als positives Einzelbeispiel und sprechendes, möglicherweise auch Kritik an den Bildungs- und Anerkennungsbedingungen übendes, Subjekt in Erscheinung zu treten. Somit sind es die Maßstäbe der Dominanzgesellschaft und weiße Blicke, die die Prozesse der Bildungsanerkennung leiten.

Was Bildung ist, was mit Wissen und Können gemeint ist und was als Kompetenz gilt, ist nicht naturgegeben. Die Bedeutungen dieser Begriffe sind unter Bedingungen ungleicher Machtverhältnisse ausgehandelt und werden fortlaufend weiterverhandelt. Bildung ist nicht neutral, nicht per se positiv, sondern vielschichtig. In ihr liegt epistemische Gewalt, die durch postkoloniale, rassistische, kapitalistische und weitere Unrechtsstrukturen geprägt ist. Mithilfe von Bildung werden bestehende Systeme reproduziert. Aber gleichzeitig liegt in Bildung auch ein Potenzial für

Veränderung. Im untersuchten Diskurs bedeutet Bildung vielerlei. Im Vordergrund stehen aber zumeist berufsbezogene, wirtschaftlich-kapitalistisch geprägte Bedeutungen von Bildung. Sie sind auf wirtschaftliche Nützlichkeit in kapitalistischer Logik ausgerichtet.

Bildung wird vorwiegend danach ausgerichtet, Funktionen für die Dominanzgesellschaft oder Gesamtgesellschaft zu erfüllen. Damit etwas im Diskurs als Bildung auftaucht und Anerkennung erfährt, ist es kein hinreichendes Kriterium, dass es eine Funktion, für die sich bildende, migrantisierte Person selbst erfüllt. Es geht auch weniger um Bildung als Selbstzweck, als vielmehr um Bildung für etwas, das außerhalb der Bildung liegt: Bildung muss nützlich sein und die Nützlichkeit ist überwiegend finanziell-wirtschaftlich assoziiert.

Zentral ist im Diskurs die Ausrichtung von Bildung auf Integration. Bildung steht im Dienste der Integration. Wobei Integration ein verschwommener Begriff bleibt.

Gleichzeitig gibt es jedoch auch Vorstellungen von Bildung als humanitäre Gabe, als Mittel gegen Rassismus und verschiedene Diskriminierungsformen und in anderen Funktionen. In den Mittelpunkt rückt jedoch immer wieder Bildung als *Schlüssel zur Integration*. Was der Diskurs nicht in signifikantem Ausmaß aufweist, ist eine Betrachtung von Bildung als (potenziell) problematisch bzw. gewaltvoll. Das Zusammenspiel von Wissen und Macht wird im Diskurs nicht in bedeutsamem Ausmaß reflektiert.

Bildungsinhalte und Maßstäbe der Bildungsanerkennung sind nahezu ausschließlich an dominanzgesellschaftlichen Normen ausgerichtet. Die empowernde Aufwertung von marginalisiertem, verandertem Wissen findet kaum statt – wenn dann aber in Bezug auf marginalisierte Sprachen.

So wie es nicht den einen Bildungsbegriff gibt, findet sich auch nicht der eine Anerkennungsprozess im Diskurs. Anerkennung findet in vielfältigen Mustern statt, die jedoch von den gesellschaftlichen Machtverhältnissen und den mit ihnen einhergehenden Einteilungen in migrantisierte und rassifizierte Personen und unsichtbar normalisierte Personen einhergehen. Diese Ordnung mit ihren unterschiedlichen Anerkennungspositionen und -bedingungen ist eine rassistische auf unterschiedlichen Ebenen. Vor dem Hintergrund historischer Ungleichheitsbedingungen und innerhalb rassistischer Strukturen werden Personen und Gruppen institutionell und individuell ungleich behandelt. Es sind im Diskurs überwiegend normalisierte/unmarkierte bzw. dominanzgesellschaftliche Personen und Institutionen, Vertretende eines weiß imaginierten Deutschlands in der Position, andere als gebildet, sich bildend oder bildend anzuerkennen. Es sind vorwiegend migrantisierte Personen, die auf diese Anerkennung innerhalb der gegebenen Ordnung angewiesen sind. Die Anerkennungsbedingungen sind vom Konzept der Integration maßgeblich geprägt und dominanzgesellschaftliche Akteur*innen geben sie

überwiegend vor, während migrantisierte Personen nur geringen Einfluss auf die Maßstäbe haben, nach denen sie anerkannt werden.

Es gibt jedoch auch Ausnahmen von diesen Regeln. Insbesondere im Miteinander von Rassismus und Klassismus gibt es Sprechende, die durch Rassismus benachteiligt sind, aber aufgrund ihrer sozio-ökonomischen, stark mit Bildung assoziierten Rolle im klassistischen Gefüge, Kritik an den Bedingungen äußern können.

Es findet vorwiegend hierarchische Anerkennung statt und diese wird auch überwiegend angestrebt. Es gibt zwar auch Selbstanerkennungen migrantisierter Personen, aber dann auch nach dominanzgesellschaftlichen Maßstäben in kapitalistischer Logik. Die EN-Linie steht im Vordergrund der Anerkennungsprozesse: Migrantisierte Personen werden – wenn sie Bildungsanerkennung erfahren – als integriert, erfolgreich und gebildet im Sinne der Norm anerkannt. Dies hängt vermutlich auch damit zusammen, dass es der Diskurs zu Migration und Integration ist, der untersucht wurde und das Konzept der Integration an sich schon die Benennung von *Andersheit* und die Ausrichtung auf die Norm als das, was angestrebt wird/werden soll, beinhaltet.

In großen Teilen des Diskurses erfahren migrantisierte Personen jedoch keine Anerkennung als gebildet. Vielfach finden stattdessen Markierungen als ungebildet statt. Implizit geht mit diesen Markierungen die Annahme der (eindeutigen) Messbarkeit von Bildung einher. Zentrale Bezugspunkte für die Bewertung von Bildungsniveaus sind Alphabetismus, wobei das lateinische Alphabet als Norm gilt, und Kenntnisse der deutschen Sprache.

Neben der expliziten Bezeichnung als ungebildet gibt es auch Konstellationen, die eine Anerkennung als gebildet unmöglich machen. Dies ist der Fall, wenn migrantisierte Personen im Diskurs nur als passiv und von Bildungs- und Integrationsmaßnahmen profitierend erscheinen. Viele Aussagen und Artikel sind von einer Dichotomie eines aktiven, Bildung bereitstellenden, bildenden oder integrierenden *Selbst/Wir* und einem passiven, profitierenden *Sie/die Anderen* geprägt. In diesen Kontexten erfahren nicht-markierte Personen Anerkennung für bildende und integrierende Maßnahmen, während migrantisierte Personen objektifiziert werden. Wer nicht als aktiv leistend im Diskurs sichtbar ist, kann keine Leistungsanerkennung erhalten.

Wenn aber migrantisierte Personen im Diskurs als leistend sichtbar werden und daraufhin Leistungsanerkennung erhalten, ist dies häufig mit Maßstäben der finanziellen Nützlichkeit verknüpft. Der Diskurs zu Migration und Integration bedient sich vielfach finanzsprachlicher Elemente. Es ist die Rede davon, ob sich Migration und Investitionen in Bildungsintegration lohnen, wie die Kosten im Verhältnis zu den möglichen Resultaten sind. Die Anerkennung als gebildet in einem verwertbaren Sinne ist mit der Legitimierung von Anwesenheit verbunden. Migrantisierte Personen sind in dieser finanziellen Nützlichkeitslogik davon abhängig, sich als nützlich zu erweisen. Während bei nicht migrantisierten Personen

Bildung ebenfalls häufig als Berufsqualifikation und hinsichtlich wirtschaftlicher Verwertbarkeit gesehen wird, ist das Ausmaß zum einen ein anderes und zum anderen ist die Anwesenheit in diesen Abwägungsprozessen der Nützlichkeit nicht in Frage gestellt. Die Argumentation orientiert sich an Gedankenpfaden, die oft als utilitaristisch gesehen werden und vielen Theorien des Utilitarismus nahestehen. Allerdings steht im Zentrum des Utilitarismus die Ausrichtung am Glück aller und sobald Glück nicht mit wirtschaftlichem Wachstum gleichgesetzt wird, werden auch andere Maßstäbe für die gesellschaftliche Anerkennung von Bildung denkbar. Wird Utilitarismus in Orientierung an Differenzgerechtigkeit zu kritischer Wohlorientierung, kann geschaut werden, wer wann wie von wem als wer oder was anerkannt werden sollte, um zum Gemeinwohl beizutragen und Differenzgerechtigkeit zu fördern.

Während migrantisierte Personen im Diskurs häufig homogenisiert und quantifiziert auftauchen, als ungebildet markiert werden, gibt es Artikel, in denen einzelne migrantisierte Personen als positive Einzelfälle herausgestellt werden. Hier findet die Anerkennung einzelner Personen als gebildet/bildend statt. Diese Einzelfälle können wichtige Vorbilder und Repräsentationsfiguren sein, motivieren und empowern. Gleichzeitig sind sie eingebettet in eine Narration des *Wenn man nur hart genug arbeitet, könne man es schaffen*, wobei benachteiligende und rassistische Strukturen der Gesellschaft vernachlässigt werden. Zudem bleibt die Markierung *als Migrant*innen* bestehen und davon losgelöste Individualität ist nicht möglich. Die Abwesenheit der Betrachtung von strukturellen Benachteiligungen führt dazu, dass häufig der Eindruck entsteht, wer es nicht schafft, *Erfolg* zu haben, sei selbst schuld.

Dementsprechend ist die Thematisierung von Bildungsbedingungen von großer Bedeutung. Es gibt Bereiche im Diskurs, in denen über Bildungsbedingungen gesprochen wird. Bildungsbedingungen werden dabei im Einklang mit der generellen Ausrichtung des Diskurses teilweise anhand ihres Werts für Integration bewertet. Daneben finden aber auch bedürfnisorientierte Betrachtungen von Bildungsbedingungen und kritische Thematisierungen von Rassismus und verschiedenen Formen der Benachteiligung statt. Die Sichtbarkeit von Rassismus und anderen Diskriminierungsformen kann es ermöglichen, Bildungserfolg als *Erfolg trotz rassistischer/diskriminierender Bedingungen* zu lesen und damit das Überwinden von Hürden wertzuschätzen. Zudem wird dann das Ausbleiben von dem, was gesellschaftlich als *Erfolg* gewertet wird, nicht mehr allein dem jeweiligen Individuum aufgelastet. Stattdessen wird es möglich, strukturelle Gründe für Situationen zu sehen.

Der Diskurs wird nicht von einzelnen Individuen gesteuert, sondern ist das Ergebnis der Gesamtheit aller Teilhabenden und der Macht/Wissens-Verteilung. Dennoch haben Individuen und Gruppen Handlungsmöglichkeiten. Ein Bewusstsein für die Normen und Positionen, die Anerkennungsprozesse bestimmen, kann helfen, um zu hinterfragen, welche Äußerungen welche Rolle im Diskurs spielen. Wenn Menschen zu Differenzgerechtigkeit beitragen wollen, ist es wesentlich, sich der Ge-

walt bewusst zu sein, die Bildung inhärent ist bzw. sein kann. Es ist nicht möglich, zu wissen, was heute als Bildung gelten würde, wenn die Historie, die zu den heutigen gesellschaftlichen Verhältnissen geführt hat, weniger gewaltvoll wäre, wenn Epistemizide nicht stattgefunden hätten, wenn Wissenssysteme nie hierarchisiert worden wären. Aber wenn wir Bildung als Transformationen von Selbst- und Weltverhältnissen verstehen, dabei aber nicht voraussetzen, dass Bildung zwangsläufig positiv sein muss, eröffnen sich viele Möglichkeiten, Prozesse unter dem Begriff Bildung zu betrachten. Darauffolgend bedarf es dann aber noch der Frage, wann Bildung inwiefern diskriminierend ist und welche Bildung diskriminierungskritisch, mit dem Potenzial, ungerechte Strukturen zu verändern, ist.

Die Ausgestaltung von Bildungsanerkennung ist für die Gestaltung einer gerechten Gesellschaft überaus relevant. Anerkennung ist jedoch komplex und vielfältig. Um die eigenen Handlungsmöglichkeiten in einer gegebenen Situation differenziert betrachten zu können, ist es notwendig, die eigene Position kritisch zu reflektieren. Zudem ist es wichtig, dass hierarchische Anerkennung nicht die einzige Form der Anerkennung ist. In welchen Situationen kann es hilfreich sein, sich solidarischer Anerkennung oder Selbstanerkennung zuzuwenden? Wann kann ich unter welchen Voraussetzungen unerwünschte Anerkennungen zurückweisen und welche Konsequenzen gehen damit einher? Als wer oder was möchte ich in einer spezifischen Situation anerkannt werden? Höre ich die Anerkennungsbegehren meiner Gegenüber und werde ich ihnen gerecht? Es gibt keine allgemeingültigen Antworten auf diese Fragen. Aber sie können helfen, sich im Feld der Bildungsanerkennung bewusst zu verhalten und eine leitende Funktion für Prozesse des Hinterfragens und Handelns bieten.

Danksagung

> »Ansichtssache ist Leistung außerdem insofern, als Arbeitsvorgänge viel zu eng miteinander verflochten sind, um ein einzelnes Produkt, Werk oder anderes Ergebnis tatsächlich zweifelsfrei auf das Handeln einer Einzelperson zurückführen zu können […], denn hinter allem, was Menschen erreichen, stehen letztlich die Anstrengungen von vielen.« (Verheyen 2018, S. 14)

Bedanken ist Anerkennung. Hiermit möchte ich mich bei allen bedanken, die zu dieser Arbeit in irgendeiner Form beigetragen haben. *Alle* ist dabei die bestmögliche Identifizierung, wenn keine Person unbedacht bleiben soll und doch auch eine unbefriedigende, da sie unspezifisch bleibt. In diesem *Alle* stehen jene Personen, die meinem Blick verborgen bleiben, da zwischen uns keine bewusste, persönliche Beziehung besteht. Leistung ist von gesellschaftlichen Ermöglichungsbedingungen abhängig und somit ist dieses allgemeine Danke ein wichtiges Danke.

Zudem gibt es die Personen, die mich direkt im Prozess unterstützt haben. Familie, Freund*innen, Kolleg*innen, Prüfende/Betreuende, Beratende, Menschen, die mich gestützt, motiviert und ermutigt haben.

Ich möchte meiner Familie für die tatkräftige Unterstützung danken. Insbesondere meiner Mutter gebührt besonderer Dank, angesichts der Korrekturen und Unterhaltungen, die sicher oft anstrengend waren.

Meinen Freund*innen danke ich für die emotionale Unterstützung, das Auffangen und Aushalten. Ich danke euch für Zuversicht und fürs Zuhören, für Geduld und in vielerlei Hinsicht auch für Ablenkungen von dieser scheinbar nicht enden wollenden Dissertation.

Ebenso danke ich den Kolleg*innen, die ähnliche Forschungsthemen mit mir teilen. Ich danke euch für den Austausch, die gemeinsamen Vorhaben und den Zusammenhalt.

Besonderer Dank geht auch an meine Betreuenden/Prüfenden. Vielen Dank für die hilfreiche Beratung, das offene Ohr, die Möglichkeit, mich bei Bedarf immer zu melden, für Gedanken, Antworten und vor allem auch anregende Fragen.

Vielen Dank an die Menschen, die mich in den letzten Jahren begleitet haben. Vielen Dank für Spaziergänge und Gespräche.

Zu guter Letzt gilt mein Dank vor allem auch den nicht-menschlichen Lebewesen, die mein Leben bereichert haben, weiterhin bereichern und mich auch teils abseits menschlicher Bezugssysteme sozial konstituieren.

Literaturverzeichnis

Ahmed, Sara (2010): The Promise of Happiness. Durham/London: Duke University Press.

Ahmed, Sara (2019): What's the Use?: On the Uses of Use. Durham/London: Duke University Press.

Allen, Amy (2010): Recognizing domination. Recognition and power in Honneth's critical theory. In: Journal of Power 3 (1), S. 21–32. DOI: 10.1080/17540291003630338.

Alp-Marent, Elif; Dieterich, Manuel; Nieswand, Boris (2020): Wohl denen, die sich integrieren! Integrationismus als moralische Ordnung. In: Michael Spieker und Christian Hofmann (Hg.): Integration. Teilhabe und Zusammenleben in der Migrationsgesellschaft. Baden-Baden: Nomos, S. 115–132.

Anderson, Benedict R. O'G. (2006): Imagined communities. Reflections on the origin and spread of nationalism. Revised ed. London: Verso.

Andersson, Per; Fejes, Andreas (2010): Mobility of knowledge as a recognition challenge. Experiences from Sweden. In: International Journal of Lifelong Education 29 (2), S. 201–218. DOI: 10.1080/02601371003616624.

Autor*innenKollektiv Rassismuskritischer Leitfaden (Hg.) (2015): Rassismuskritischer Leitfaden. zur Reflexion bestehender und Erstellung neuer didaktischer Lehr- und Lernmaterialien für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit zu Schwarzsein, Afrika und afrikanischer Diaspora. Hamburg-Berlin: Projekt Lern- und Erinnerungsort Afrikanisches Viertel (LEO) beim Amt für Weiterbildung und Kultur des Bezirksamtes Mitte von Berlin.

Ayim, May (2016): Rassismus, Sexismus und vorkoloniales Afrikabild in Deutschland. In: May Ayim, Katharina Oguntoye und Dagmar Schultz (Hg.): Farbe bekennen. Afro-deutsche Frauen auf den Spuren ihrer Geschichte. Hamburg, Berlin: Orlanda, S. 27–65.

Baghidoost, Behzad (2017): ›Can non-Europeans think?‹. In: Postcolonial Studies 21 (2), S. 267–270. DOI: 10.1080/13688790.2018.1440888.

Balaton-Chrimes, Samantha; Stead, Victoria (2017): Recognition, power and coloniality. In: Postcolonial Studies 20 (1), S. 1–17. DOI: 10.1080/13688790.2017.1355875.

Balzer, Nicole; Ludewig, Katharina (2012): Quellen des Subjekts. Judith Butlers Umdeutungen von Handlungsfähigkeit und Widerstand. In: Norbert Ricken und Nicole Balzer (Hg.): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS, S. 95–124.

Baquero Torres, Patricia (2011): Re-Writing the History of Intercultural Education in Germany from a Postcolonial Theory Perspective. In: Heike Niedrig und Christian Ydesen (Hg.): Writing Postcolonial Histories of Intercultural Education. Frankfurt: Lang, S. 52–73.

Bedorf, Thomas (2010): Verkennende Anerkennung. Über Identität und Politik. Berlin: Suhrkamp.

Beeker, Detlef (2021): Was uns wirklich glücklich macht. In: Andrea Fischer und Christin Prizelius (Hg.): Viele Wege führen zum Glück. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg, S. 1–10.

Bergold-Caldwell, Denise; Georg, Eva (2018): Bildung postkolonial?! – Subjektivierung und Rassifizierung in Bildungskontexten. In: Hanna Mai, Thorsten Merl und Maryam Mohseni (Hg.): Pädagogik in Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 69–89.

Berlant, Lauren (2011): Cruel optimism. Durham, NC, London: Duke University Press.

Bernhard, Armin (2007): Bildung als Ware. Die Biopiraterie in der Bildung. In: UTOPIE kreativ (197), S. 202–211.

Betscher, Silke (2019): Postkoloniale Perspektiven auf die »Anerkennung kulturelle r Vielfalt und Identität« als Dimension des gerechten Friedens. In: Sarah Jäger und André Munzinger (Hg.): Kulturelle Vielfalt als Dimension des gerechten Friedens. Wiesbaden: Springer VS, S. 85–110.

Bhabha, Homi K. (1990): The Third Space. Interview with Jonathan Rutherford. In: Jonathan Rutherford (Hg.): Identity, Community, Culture, Difference. London: Lowrence and Wishart, S. 201–221.

Bhabha, Homi K. (1994): The location of culture. London/New York: Routledge.

Bhambra, Gurminder K. (2014): Postcolonial and decolonial dialogues. In: Postcolonial Studies 17 (2), S. 115–121. DOI: 10.1080/13688790.2014.966414.

Bhambra, Gurminder K. (2020): Global Social Thought via the Haitian Revolution. In: Boaventura de Sousa Santos und Maria Paula Meneses (Hg.): Knowledges Born in the Struggle. Constructing the Epistemologies of the Global South. First published. London: Routledge, S. 3–20.

Blankertz, Herwig (1985): Berufsbildung und Utilitarismus. Problemgeschichtl. Unters. Reprint. Weinheim: Juventa.

Boger, Mai-Anh (2017): Theorien der Inklusion. Eine Übersicht. In: Zeitschrift für Inklusion (1), online verfügbar unter: https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/413, zuletzt geprüft am 15.05.2024.

Boger, Mai-Anh (2019a): Die Methode der sozialwissenschaftlichen Kartographierung. Eine Einladung zum Mitfühlen – Mitdiskutieren – Mitdenken. Münster: edition assemblage.

Boger, Mai-Anh (2019b): Subjekte der Inklusion. Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitfühlen. Münster: edition assemblage.

Boger, Mai-Anh (2019c): Theorien der Inklusion. Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitdenken. Münster: edition assemblage.

Boger, Mai-Anh (2019d): Politiken der Inklusion. Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitdiskutieren. Münster: edition assemblage.

Boger, Mai-Anh (2020a): Das Trilemma der Inklusion. 1. Teil: LOGIK. Ringvorlesung Migration Macht Gesellschaft. Online verfügbar unter: https://www.youtube.com/watch?v=fqjBBTOZVc4, zuletzt aktualisiert am 20.05.2020, zuletzt geprüft am 15.05.2024.

Boger, Mai-Anh (2020b): Wen als was anerkennen? Zum Verhältnis zwischen Anerkennungstheorie und Theorie der trilemmatischen Inklusion. In: Zeitschrift für Inklusion-online.net (1). Online verfügbar unter: https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/553, zuletzt geprüft am 15.05.2024.

Bohnen, Alfred (1992): Der hedonistische Kalkül und die Wohlfahrtsökonomik. Über die Rolle der utilitaristischen Ethik im wirtschaftswissenschaftlichen Denken. In: Ulrich Gähde und Wolfgang H. Schrader (Hg.): Der klassische Utilitarismus. Einflüsse, Entwicklungen, Folgen. Berlin: Akad.-Verl., S. 318–339.

Boler, Megan (1999): Feeling power. Emotions and education. New York: Routledge.

Boutin, Stéphane (abstract published online: 2015): Die Dramatisierung der Macht. Zur Genealogie von Foucaults Begriff der Werkzeugkiste. Historicizing Foucault. foucaultblog. Universität Zürich. Zürich, abstract published online: 16.03.2015. Online verfügbar unter: https://www.fsw.uzh.ch/foucaultblog/blog/81/stephane-boutin-die-dramatisierung-der-macht-zur-genealogie-von-foucaults-begriff-der-werkzeugkiste-abstract-of-the-conference-historicizing-foucault-in-zurich-presentation-on-march-19-2015, zuletzt geprüft am 15.05.2024.

Brunner, Claudia (2020): Epistemische Gewalt. Wissen und Herrschaft in der kolonialen Moderne. Bielefeld: transcript.

Butler, Judith (1997): The psychic life of power. Theories in subjection. Stanford, California: Stanford University Press.

Butler, Judith (2007): Gender trouble. Feminism and the subversion of identity. New York, London: Routledge.

Butler, Judith (2012): Gender and Education. In: Norbert Ricken und Nicole Balzer (Hg.): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS, S. 15–28.

Butler, Judith (2020): The force of nonviolence. An Ethico-Political bind. London/Brooklyn NY: Verso.

Butler, Judith (2021a): Recognition and Mediation. A Second Reply to Axel Honneth. In: Heikki Ikäheimo, Kristina Lepold und Titus Stahl (Hg.): Recognition and ambivalence. New York: Columbia University Press, S. 61–68.

Butler, Judith (2021b): Recognition and the Social Bond. A Response to Axel Honneth. In: Heikki Ikäheimo, Kristina Lepold und Titus Stahl (Hg.): Recognition and ambivalence. New York: Columbia University Press, S. 31–53.

Castro Varela, María do Mar (2016): Von der Notwendigkeit eines epistemischen Wandels. In: Thomas Geier und Katrin U. Zaborowski (Hg.): Migration: Auflösungen und Grenzziehungen. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 43–59.

Castro Varela, María do Mar; Dhawan, Nikita (2015): Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. Bielefeld: transcript.

Cattaneo, Maria A.; Wolter, Stefan C. (2018): Ist Bildung eine rentable Investition? Neueste Berechnungen zeigen, dass wer in Bildung investiert, insgesamt von einem Lohnvorteil von über acht Prozent pro Bildungsjahr profitiert. Tertiäre Ausbildungen lohnen sich am meisten. In: Die Volkswirtschaft (3).

Christodoulou, Danae (2015): Der Begriff ›Migrationshintergrund‹ und seine Bedeutung im pädagogischen, gesellschaftlichen und politischen Rahmen. In: Elina Marmer und Papa Sow (Hg.): Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit »Afrika«-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule – Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 86–97.

Coulthard, Glen Sean (2014): Red Skin, White Masks. Rejecting the Colonial Politics of Recognition. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Crenshaw, Kimberlé (1989): Demarginalizing the Intersection of Race and Sex. A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. In: University of Chicago Legal Forum (1), S. 139–167.

Crenshaw, Kimberlé (1995): Mapping the Margins. Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color. In: Kimberlé Crenshaw (Hg.): Critical race theory. The key writings that formed the movement. New York: New Press, S. 357–383.

Dahinden, Janine (2016): A plea for the ›de-migranticization‹ of research on migration and integration. In: Ethnic and Racial Studies 39 (13), S. 2207–2225. DOI: 10.1080/01419870.2015.1124129.

Daum, Andreas; Petzold, Jürgen; Pletke, Matthias (2016): BWL für Juristen. Eine praxisnahe Einführung in die betriebswirtschaftlichen Grundlagen. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer Gabler.

David, Eric John Ramos; Derthick, Annie O. (2013): What Is Internalized Oppression, and So What? In: Eric John Ramos David (Hg.): Internalized oppression. The psychology of marginalized groups. New York, NY: Springer. S. 1–30.

Davies, Bronwyn; Bansel, Peter (2007): Neoliberalism and education. In: International Journal of Qualitative Studies in Education 20 (3), S. 247–259. DOI: 10.1080/09518390701281751.

Deleuze, Gilles (1987): Foucault. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Deleuze, Gilles; Guattari, Félix; Berger, Dagmar (1977): Rhizom. Berlin: Merve-Verlag.

Deleuze, Gilles; Guattari, Félix (1988): A thousand plateaus. Capitalism and schizophrenia. London: Continuum.

Derrida, Jacques (1988): Randgänge der Philosophie. Wien: Passagen.

deSouza, Peter Ronald (2020): The Recolonization of the Indian Mind. In: Boaventura de Sousa Santos und Maria Paula Meneses (Hg.): Knowledges Born in the Struggle. Constructing the Epistemologies of the Global South. London: Routledge, S. 183–202.

Diaz-Bone, Rainer (2006): Zur Methodologisierung der Foucaultschen Diskursanalyse. In: Forum: Qualitative Sozialforschung 7 (1), Art. 6. Online verfügbar unter: https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/71, zuletzt geprüft am 15.05.2024.

Dörpinghaus, Andreas (2015): Theorie der Bildung. Versuch einer ›unzureichenden‹ Grundlegung. In: Zeitschrift für Pädagogik 61 (4), S. 464–480.

Dotson, Kristie (2011): Tracking Epistemic Violence, Tracking Practices of Silencing. In: Hypatia 26 (2), S. 236–257.

Duden (2023): Kolumne, die. Online verfügbar unter: https://www.duden.de/node/81188/revision/1414110, zuletzt geprüft am 15.05.2024.

Duszak, Anna (2002): Us and Others: An introduction. In: Anna Duszak (Hg.): Us and others. Social identities across languages, discourses and cultures. Amsterdam: Benjamins, S. 1–28.

Edding, Friedrich (1963): Ökonomie des Bildungswesens. Lehren und Lernen als Haushalt und als Investition. Freiburg i.Br.: Verlag Rombach & Co GmbH.

El-Mafaalani, Aladin (2018): Das Integrationsparadox. Warum gelungene Integration zu mehr Konflikten führt. Köln: Kiepenheuer & Witsch.

El-Mafaalani, Aladin (2020): Mythos Bildung. Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft. Köln: Kiepenheuer & Witsch.

Fanon, Frantz (2016): Schwarze Haut, weiße Masken. Wien/Berlin: Turia + Kant.

Fanon, Frantz (2017): Die Verdammten dieser Erde. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Fiedler, Lutz (2017): »Schicksalsverwandtschaft«? Jean Amérys Fanon-Lektüren über Gewalt, Gegengewalt und Tod. In: Naharaim 11 (1–2), S. 133–165. DOI: 10.1515/naha-2017-0007.

Foroutan, Naika (2021): Die postmigrantische Gesellschaft. Ein Versprechen der pluralen Demokratie. Bielefeld: transcript.

Foroutan, Naika; Kalter, Frank; Canan, Coşkun; Simon, Mara (2019): Konkurrenz um Annerkennung. Stereotype, Abwertungsgefühle und Aufstiegskonflikte: ers-

te Ergebnisse einer bundesweiten Bevölkerungsbefragung. Berlin: Deutsches Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung.

Foucault, Michel (2015): Archäologie des Wissens. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Foucault, Michel (2017a): Der Wille zum Wissen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Foucault, Michel (2017b): Die Ordnung des Diskurses. Frankfurt a.M.: Fischer-Taschenbuch.

Fraser, Nancy (2017a): Anerkennung bis zur Unkenntlichkeit verzerrt. Eine Erwiderung auf Axel Honneth. In: Nancy Fraser und Axel Honneth (Hg.): Umverteilung oder Anerkennung? Eine politisch-philosophische Kontroverse. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 225–270.

Fraser, Nancy (2017b): Soziale Gerechtigkeit im Zeitalter der Identitätspolitik. Umverteilung, Anerkennung und Beteiligung. In: Nancy Fraser und Axel Honneth (Hg.): Umverteilung oder Anerkennung? Eine politisch-philosophische Kontroverse. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 13–128.

Freund, Sina Isabel (2021): Drei Richtende und die Frage der Blickrichtung. Anerkennung in hierarchischen Gefügen. In: Menschen. Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten 44 (3/4), S. 37–43.

Friedrich, Sebastian (2011): Rassismus in der Leistungsgesellschaft. Einleitung. In: Sebastian Friedrich (Hg.): Rassismus in der Leistungsgesellschaft. Analysen und kritische Perspektiven zu den rassistischen Normalisierungsprozessen der »Sarrazindebatte«. Münster: Edition Assemblage, S. 8–38.

Fullenwieder, Lara (2017): Framing indigenous self-recognition. The visual and cultural work of the politics of recognition. In: Postcolonial Studies 20 (1), S. 34–50. DOI: 10.1080/13688790.2017.1357219.

Gehrels, Franz (1965): Wachstum durch Investition in Wissenschaft und Bildung. In: Weltwirtschaftliches Archiv (94), S. 215–233. Online verfügbar unter: https://www.jstor.org/stable/40436906, zuletzt geprüft am 15.05.2024.

Gehring, Petra (2012): »Abseits des Akteurs-Subjekts. Selbsttechniken, Ethik als politische Haltung und der Fall der freimütigen Rede. In: Reiner Keller, Werner Schneider und Willy Viehöver (Hg.): Diskurs – Macht – Subjekt. Theorie und Empirie von Subjektivierung in der Diskursforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 21–33.

Georgi, Viola B.; Freund, Sina Isabel (2022): Kolonialismus und Rassismus im Geschichtsunterricht. Lehrer:innen zwischen Kritik und Affirmation. In: Viola B. Georgi, Martin Lücke, Johannes Meyer-Hamme und Riem Spielhaus (Hg.): Geschichten im Wandel. Neue Perspektiven für die Erinnerungskultur in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: transcript, S. 333–347.

Georgi, Viola B.; Lücke, Martin; Meyer-Hamme, Johannes; Spielhaus, Riem (2022): Geschichten im Wandel. Neue Perspektiven für die Erinnerungskultur in der Migrationsgesellschaft – Problemaufriss und Konzeption des Bandes. In: Viola B. Georgi, Martin Lücke, Johannes Meyer-Hamme und Riem Spielhaus (Hg.):

Geschichten im Wandel. Neue Perspektiven für die Erinnerungskultur in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: transcript, S. 11–45.

GG, vom 23.05.1949 (BGBl. S. 1), zuletzt geändert durch Artikel 1 des Gesetzes zur Änderung des Grundgesetzes (Artikel 82) vom 19.12.2022 (BGBl. I S. 2478): Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. Online verfügbar unter: https://www.bundestag.de/gg, zuletzt geprüft am 15.05.2024.

Ghorashi, Halleh (2017): Rassismus und der ›undankbare Andere‹ in den Niederlanden. In: Karim Fereidooni und Meral El (Hg.): Rassismuskritik und Widerstandsformen. Wiesbaden: Springer VS, S. 61–80.

Giesinger, Johannes (2006): Paternalismus und Erziehung. Zur Rechtfertigung pädagogischer Eingriffe. In: Zeitschrift für Pädagogik 52 (2), S. 265–284.

Grosfoguel, Ramón (2013): The Structure of Knowledge in Westernized Universities. Epistemic Racism/Sexism and the Four Genocides/Epistemicides of the Long 16th Century. In: Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge 11 (1), S. 73–90.

Grosfoguel, Ramón (2020): Epistemic Extractivism. A Dialogue with Alberto Acosta, Leanne Betasamosake Simpson, and Silvia Rivera Cusicanqui. In: Boaventura de Sousa Santos und Maria Paula Meneses (Hg.): Knowledges Born in the Struggle. Constructing the Epistemologies of the Global South. London: Routledge, S. 203–218.

Gutwald, Rebecca (2021): Die Geschichte des Glücks in der Philosophie – ein Blick zurück nach vorn. In: Andrea Fischer und Christin Prizelius (Hg.): Viele Wege führen zum Glück. Berlin/Heidelberg: Springer, S. 41–49.

Ha Vinh, Tho (2021): Die inneren und äußeren Bedingungen des Glücks. Bruttonationalglück als neues Entwicklungsmodell. In: Andrea Fischer und Christin Prizelius (Hg.): Viele Wege führen zum Glück. Berlin/Heidelberg: Springer, S. 51–63.

Ha, Kien Nghi; Schmitz, Markus (2006): Der Nationalpädagogische Impetus der deutschen Integrations(dis)kurse im Spiegel Post-/kolonialer Kritik. In: Paul Mecheril und Monika Witsch (Hg.): Cultural studies und Pädagogik. Kritische Artikulationen. Bielefeld: transcript, S. 225–262.

Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1973): Phänomenologie des Geistes. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Herzog-Punzenberger, Barbara; Hintermann, Christiane (2018): Migrant, Migrantin. In: Ingrid Gogolin, Viola B. Georgi, Marianne Krüger-Potratz, Drorit Lengyel und Uwe Sandfuchs (Hg.): Handbuch Interkulturelle Pädagogik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 30–33.

Hoffarth, Britta (2009): Performativität als medienpädagogische Perspektive. Wiederholung und Verschiebung von Macht und Widerstand. Bielefeld: transcript.

Höffe, Otfried (1992): Schwierigkeiten des Utilitarismus mit der Gerechtigkeit. Zum 5. Kapitel von Mills ›Utilitarismus. In: Ulrich Gähde und Wolfgang H. Schrader

(Hg.): Der klassische Utilitarismus. Einflüsse, Entwicklungen, Folgen. Berlin: Akad.-Verlag., S. 292–317.

Honneth, Axel (1994): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Honneth, Axel (2017): Umverteilung als Anerkennung. Eine Erwiderung auf Nancy Fraser. In: Nancy Fraser und Axel Honneth (Hg.): Umverteilung oder Anerkennung? Eine politisch-philosophische Kontroverse. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 129–224.

hooks, bell (1994): Black Looks. Popkultur – Medien – Rassismus. Berlin: Orlanda Frauenverlag.

Hornscheidt, Lann (2019): Zu Lieben. Lieben als politisches Handeln. Berlin: w_orten & meer.

Horsthemke, Kai (2022): ›Epistemizid‹, ›epistemische Gewalt‹ und ›epistemische Emanzipation‹ in der post- und dekolonialen Theorie. In: Phillip D. Th. Knobloch und Johannes Drerup (Hg.): Bildung in postkolonialen Konstellationen. Erziehungswissenschaftliche Analysen und pädagogische Perspektiven: transcript, S. 93–116.

Jäger, Siegfried (2011): Diskurs und Wissen. Theoretische und methodische Aspekte einer Kritischen Diskurs- und Dispositivanalyse. In: Reiner Keller, Andreas Hirseland, Werner Schneider und Willy Viehöver (Hg.): Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 91–124.

Jäger, Siegfried (2015): Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung. Münster: UNRAST-Verlag.

Karabulut, Aylin (2021): Rassismuserfahrungen Von Schüler*innen. Institutionelle Grenzziehungen an Schulen. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Karakaş, Nurten (2022): Migrationshintergrund. Problematisierung einer Differenzkonstruktion und ihrer Thematisierung in der Lehrer*innenbildung. In: Yalız Akbaba, Bettina Bello und Karim Fereidooni (Hg.): Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 9–28.

Kastner, Jens (2012): Klassifizierende Blicke, manichäische Welt. Frantz Fanon: ›Schwarze Haut, weiße Masken‹ und ›Die Verdammten dieser Erde‹. In: Julia Reuter und Alexandra Karentzos (Hg.): Schlüsselwerke der Postcolonial Studies. Wiesbaden: Springer VS, S. 85–95.

Keller, Reiner (2005): Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Keller, Reiner (2012): Der menschliche Faktor. Über Akteur(inn)en, Sprecher(inn)en, Subjektpositionen, Subjektivierungsweisen in der Wissenssoziologischen Diskursanalyse. In: Reiner Keller, Werner Schneider und Willy Viehöver (Hg.): Diskurs – Macht – Subjekt. Theorie und Empirie von Subjektivierung in der Diskursforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 69–107.

Klein, Naomi; Interview mit Leanne Betasamosake Simpson (2013): Dancing the world into being. A conversation with Idle-No-More's Leanne Simpson. In: YES Magazine, 06.03.2013. Online verfügbar unter: https://www.yesmagazine.org/social-justice/2013/03/06/dancing-the-world-into-being-a-conversation-with-idle-no-more-leanne-simpson, zuletzt geprüft am 15.05.2024.

Kokemohr, Rainer (2007): Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annährung an eine Bildungsprozesstheorie. In: Winfried Marotzki, Hans-Christoph Koller und Olaf Sanders (Hg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld: transcript, S. 13–68.

Koller, Hans-Christoph (2016): Ist jede Transformation als Bildungsprozess zu begreifen? Zur Frage der Normativität des Konzepts transformatorischer Bildungsprozesse. In: Dan Verständig, Jens Holze und Ralf Biermann (Hg.): Von der Bildung zur Medienbildung. Festschrift für Winfried Marotzki. Unter Mitarbeit von Winfried Marotzki. Wiesbaden: Springer VS, S. 149–161.

Koller, Hans-Christoph; Marotzki, Winfried; Sanders, Olaf (2007): Einleitung. In: Winfried Marotzki, Hans-Christoph Koller und Olaf Sanders (Hg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld: transcript, S. 7–11.

Kourabas, Veronika (2021): Die Anderen ge-brauchen. Bielefeld: transcript.

Lemme, Sebastian (2020): Visualität und Zugehörigkeit. Deutsche Selbst- und Fremdbilder in der Berichterstattung über Migration, Flucht und Integration. Bielefeld: transcript.

Lepold, Kristina (2021): Ambivalente Anerkennung. Frankfurt: Campus.

Lorde, Audre (2018): The master's tools will never dismantle the master's house. London: Penguin Books.

Macharia, Keguro (2019): Frottage. Frictions of Intimacy across the Black Diaspora. New York: NYU Press.

Mann, Susan Archer (2013): Third Wave Feminism's Unhappy Marriage of Poststructuralism and Intersectionality Theory. In: Journal of Feminist Scholarship 3 (1), S. 54–73.

Markell, Patchen (2009): Bound by Recognition. Princeton: Princeton University Press.

Mecheril, Paul (1999): Programmatisches Nicht-beschränkt-Sein und Selbstkultivierung. über non-pathologische Migrationsphänomene. In: Psychologie und Gesellschaftskritik 23 (3), S. 47–76.

Mecheril, Paul (2003): Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.

Mecheril, Paul (2010): Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In: Paul Mecheril, María do Mar Castro Varela, Inci Dirim, Annita Kalpaka und Claus Melter (Hg.): Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz, S. 7–22.

Mecheril, Paul; Rangger, Matthias (Hg.) (2022a): Handeln in Organisationen der Migrationsgesellschaft. Differenz- und machttheoretische Reflexionen einer praxisorientierten Fortbildungsreihe. Wiesbaden: Springer Fachmedien/Springer VS, S. 121–149.

Mecheril, Paul; Rangger, Matthias (2022b): Eigentlich solltet ihr eine Kontrollfunktion übernehmen [kursiv]. Professionelles Handeln in Zeiten der Integration. In: Paul Mecheril und Matthias Rangger (Hg.): Handeln in Organisationen der Migrationsgesellschaft. Differenz- und machttheoretische Reflexionen einer praxisorientierten Fortbildungsreihe. Wiesbaden: Springer Fachmedien/Springer VS, S. 121–149.

Mecheril, Paul; Rangger, Matthias (2022c): Sogar gut gemeint und nicht einmal schlecht gemacht [kursiv]. Anerkennung als normative Handlungsreferenz. In: Paul Mecheril und Matthias Rangger (Hg.): Handeln in Organisationen der Migrationsgesellschaft. Differenz- und machttheoretische Reflexionen einer praxisorientierten Fortbildungsreihe. 1st ed. 2022. Wiesbaden: Springer Fachmedien/Springer VS, S. 151–173.

Mecheril, Paul; Scherschel, Karin (2011): Rassismus und ›Rasse‹. In: Claus Melter und Paul Mecheril (Hg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach: WOCHENSCHAU Verlag, S. 39–58.

Meretz, Stefan (2017): Kritische Psychologie. Kategoriale Grundlagen marxistischer Subjektwissenschaft. In: Denise Heseler, Robin Iltzsche, Olivier Rojon, Jonas Rüppel und Tom David Uhlig (Hg.): Perspektiven kritischer Psychologie und qualitativer Forschung. Zur Unberechenbarkeit des Subjekts. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 79–104.

Mill, John Stuart (2004): Der Utilitarismus. Stuttgart: Reclam.

Ogette, Tupoka (2017): exit RACISM. Rassismuskritisch denken lernen. Münster: Unrast.

Ogette, Tupoka (2023). Instagram. Online verfügbar unter: https://www.instagram.com/p/CrdOPNPMdMy/, zuletzt geprüft am 15.05.2024.

Phillips, John (2016): Agencement/Assemblage. In: Theory, Culture & Society 23 (2–3), S. 108–109. DOI: 10.1177/026327640602300219.

Plößer, Melanie (2005): Dekonstruktion – Feminismus – Pädagogik. Vermittlungsansätze zwischen Theorie und Praxis. Königsstein: Helmer.

Prengel, Annedore (2006): Pädagogik der Vielfalt. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Puar, Jasbir K. (2012): »I would rather be a cyborg than a goddess«. Becoming-Intersectional in Assemblage Theory. In: philoSOPHIA 2 (1), S. 49–66. Online verfügbar unter: https://transversal.at/transversal/0811/puar/en, zuletzt geprüft am 15.05.2024.

Puwar, Nirmal (2004): Space invaders. Race, gender and bodies out of place. Oxford: Berg.

Rock, Lene (Hg.) (2019): As German as Kafka. Leuven: Leuven University Press.

Roig, Emilia (2021): Why we matter. Das Ende der Unterdrückung. Berlin: Aufbau Verlag.

Rommelspacher, Birgit (2011): Was ist eigentlich Rassismus? In: Claus Melter und Paul Mecheril (Hg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 25–38.

Rose, Nadine; Koller, Hans-Christoph (2012): Interpellation – Diskurs – Performativität. Sprachtheoretische Konzepte im Werk Judith Butlers und ihre bildungstheoretischen Implikationen. In: Norbert Ricken und Nicole Balzer. (Hg.): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 75–94.

Rüedi, Jürg (2000): Kompensation, Überkompensation. In: Gerhard Stumm und Alfred Pritz (Hg.): Wörterbuch der Psychotherapie. Wien: Springer, S. 355–356.

Said, Edward W. (2017): Orientalismus. Frankfurt a.M.: S. Fischer.

Santos, Boaventura de Sousa (2016): Epistemologies of the South. Justice against epistemicide. London/New York: Routledge.

Santos, Boaventura de Sousa (2018): The End of the Cognitive Empire. The Coming of Age of Epistemologies of the South. Durham: Duke University Press.

Scherschel, Karin (2011): Rassismus als flexible symbolische Ressource. Zur Theorie und Empirie rassistischer Argumentationsfiguren. In: Claus Melter und Paul Mecheril (Hg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 123–139.

Schettkat, Ronald (2002): Bildung und Wirtschaftswachstum. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 35 (4), S. 616–627.

Schölzel, Hagen (2014): Spielräume der Wissenschaft. Diskursanalyse und Genealogie bei Michel Foucault. In: Robert Feustel und Maximilian Schochow (Hg.): Zwischen Sprachspiel und Methode. Perspektiven der Diskursanalyse. Bielefeld: transcript, S. 17–32.

Seeck, Francis (2020): Hä, was heißt denn Klassismus? In: Francis Seeck und Brigitte Theissl (Hg.): Solidarisch gegen Klassismus – organisieren, intervenieren, umverteilen. Münster: Unrast, S. 17–18.

Seifert, Ruth (1992): Entwicklungslinien und Probleme der feministischen Theoriebildung. Warum an Rationalität kein Weg vorbeiführt. In: Gudrun-Axeli Knapp und Angelika Wetterer (Hg.): TraditionenBrüche. Entwicklungen feministischer Theorie. Freiburg i.Br.: Kore-Verlag, S. 255–286.

Sieber, Cornelia (2012): Der ›dritte Raum des Aussprechens‹ – Hybridität – Minderheitendifferenz. Homi K. Bhabha: ›The Location of Culture‹. In: Julia Reuter und Alexandra Karentzos (Hg.): Schlüsselwerke der Postcolonial Studies. Wiesbaden: Springer VS, S. 97–108.

Simpson, Audra (2014): Mohawk Interruptus. Political life across the borders of Settler States. Durham/London: Duke University Press.

Sommer, Ilka (2015): Die Gewalt des kollektiven Besserwissens: Kämpfe um die Anerkennung ausländischer Berufsqualifikationen in Deutschland Bielefeld: transcript.

Spieß, Constanze (2017): Vom Flüchtlingsstrom bis hin zum Flüchtlingstsunami? . Metaphern als Meinungsbilder. In: Magazin erwachsenenbildung.at 31. Online verfügbar unter: https://erwachsenenbildung.at/magazin/17-31/meb17-31.pdf, zuletzt geprüft am 15.05.2024, S. 02/2-02/5.

Spivak, Gayatri Chakravorty (1988): Can the Subaltern Speak? In: Cary Nelson und Lawrence Grossberg (Hg.): Marxism and the Interpretation of Culture. London: Macmillan Education UK.

Spivak, Gayatri Chakravorty (2005): Scattered speculations on the subaltern and the popular. In: Postcolonial Studies 8 (4), S. 475–486. DOI: 10.1080/13688790500375132.

Statistisches Bundesamt: Bevölkerung. Migration und Integration. Online verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/_inhalt.html?__blob=publicationFile, zuletzt geprüft am 15.05.2024.

Stojanov, Krassimir (2020): Inklusion statt Integration als Leitbegriff für Migrationspolitik? In: Michael Spieker und Christian Hofmann (Hg.): Integration. Teilhabe und Zusammenleben in der Migrationsgesellschaft. Baden-Baden: Nomos, S. 103–114.

Strunk, Guido; Schiepek, Günter (2006): Systemische Psychologie. Eine Einführung in die komplexen Grundlagen menschlichen Verhaltens. München: Akad. Verlag.

Taylor, Charles (1994): The Politics of Recognition. In: Amy Gutmann (Hg.): Multiculturalism. Examining the Politics of Recognition. Princeton: Princeton University Press, S. 25–74.

Terkessidis, Mark (2004): Die Banalität des Rassismus: Migranten zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive. Bielefeld: transcript.

Töllner, Axel (2022): Von christlichem Antijudaismus im modernen Antisemitismus. In: Z Religion Ges Polit (6), S. 139–159.

Uhlendorf, Niels (2018): Optimierungsdruck im Kontext von Migration. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Utlu, Deniz (2015): Die Ungehaltenen. Roman. Ungekürzte Ausgabe, 1. Auflage. Berlin: List Taschenbuch.

Vallentin, Rudolf (1999): Wilhelm von Humboldts Bildungs- und Erziehungskonzept. Eine politisch motivierte Gegenposition zum Utilitarismus der Aufklärungspädagogik. München: Hampp.

van Houtum, Henk; van Naerssen, Ton (2002): Bordering, Ordering and Othering. In: Tijd voor Econ & Soc Geog 93 (2), S. 125–136. DOI: 10.1111/1467-9663.00189.

Verheyen, Nina (2018): Die Erfindung der Leistung. München: Hanser Berlin.

Vesper, Achim; Gosepath, Stefan; Jaeggi, Rahel (2023): Lebensqualität. In: Christian Neuhäuser, Marie-Luise Raters und Ralf Stoecker (Hg.): Handbuch Angewandte Ethik. Stuttgart: J.B. Metzler, S. 453–458.

Višak, Tatjana (2016): Lebensqualität als Selbstverwirklichung. In: László Kovács, Roland Kipke und Ralf Lutz (Hg.): Lebensqualität in der Medizin. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 91–106.

Weiß, Manfred (1993): Bildung als Investition. Individuelle und gesellschaftliche Erträge. In: Forum E 46 (2), S. 7–10.

Wodak, Ruth (2006): The discourse-historical approach. In: Ruth Wodak und Michael Meyer (Hg.): Methods of critical discourse analysis. Reprinted. London: SAGE, S. 63–94.

Yearwood, Edilma L. (2013): Microaggression. In: Journal of child and adolescent psychiatric nursing : official publication of the Association of Child and Adolescent Psychiatric Nurses, Inc 26 (1), S. 98–99. DOI: 10.1111/jcap.12021.

Quellenverzeichnis[1]

FOCUS ONLINE

Diaby, Karamba (2018): Gastbeitrag von Karamba Diaby. Abgeordneter: Brauchen keine Migrantenquoten, sondern »Anerkennungsrevolution«. In: FOCUS ONLINE, 03.08.2018.

Fietz, Martina (2015): Hessischer Wirtschaftsminister im Interview. Grünen-Politiker Al-Wazir: »Unsere Aufnahmefähigkeit ist größer, als manche denken«, In: FOCUS ONLINE, 21.11.2015.

Gaida, Laura (2018): Zuwanderung in Deutschland. Familiennachzug soll Integration fördern, doch gerade bei Frauen zeigt sich ein Problem. In: FOCUS ONLINE, 12.03.2018.

Goffart, Daniel; Tunc, Suzan Lara (2018): Politik. Die Job-Illusion. In: FOCUS ONLINE, FOCUS Magazin (15), 15.04.2018.

Hauser, Thomas (2018): »Save the Children« stellt Ergebnisse vor. Studie prangert an: So schlecht geht es Flüchtlingskindern in Sammelunterkünften. In: FOCUS ONLINE, 22.05.2018.

Jüttner, Jens; Körner, Andreas; Masuhr, Jens (2018): Star-Ökonom rechnet ab. Hans-Werner Sinn: Das muss sich ändern, damit wir die Flüchtlingskrise bezahlen können. In: FOCUS ONLINE, 11.04.2018.

Kotlar, Kerstin (2015): Wie läuft die Integration? Flüchtlingskinder in Schulen: Die 5 wichtigsten Fragen. In: FOCUS ONLINE, 10.09.2015.

Linner, Albert (2016): 30 Milliarden Euro Spielraum. Wirtschaftsexperten fordern: Deutschland muss mehr Geld für Flüchtlinge ausgeben. In: FOCUS ONLINE, 07.01.2016.

Mrkaja, Deana (2016): Minderjährige Flüchtlinge in Berlin. 400 verschwunden, kaum Schulbesuche, wohnen in Hostels – So leben Flüchtlinge ohne ihre Eltern. In: FOCUS ONLINE, 10.02.2016.

1 Die Artikel sind online auf den Seiten von FOCUS ONLINE und SPIEGEL ONLINE nicht mehr verfügbar.

Ohne Autor*in (2015): Bildung. Löhrmann: Islamischer Religionsunterricht ist »gelebte Integration«. In: FOCUS ONLINE, 24.01.2015.
Ohne Autor*in (2015): Bildung. Neubrandenburg sieht Flüchtlinge als Chance: Projekt für Kinder. In: FOCUS ONLINE, 02.09.2015.
Ohne Autor*in (2015): Raus aus der Warteschleife. Auch ohne Papiere willkommen: Zwei Berliner gründen Flüchtlings-Uni. In: FOCUS ONLINE, 12.09.2015.
Ohne Autor*in (2015): Migration. Lehrer stoßen mit Flüchtlingskindern an Belastungsgrenze. In: FOCUS ONLINE, 19.11.2015.
Ohne Autor*in (2016): Migration. Flüchtlinge: Nahles rechnet mit Anstieg der Arbeitslosigkeit. In: FOCUS ONLINE, 27.02.2016.
Ohne Autor*in (2016): Ifo-Chef warnt: Jeder Flüchtling kostet Deutschland 450.000 Euro – Video. In: FOCUS ONLINE, 02.03.2016.
Ohne Autor*in (2016): Migration. Lenzen: Bildungslevel der Flüchtlinge gefährdet Integration. In: FOCUS Online, 13.03.2016.
Ohne Autor*in (2016): Bildung. Unis wollen Hürden zum Studium für Flüchtlinge senken. In: FOCUS ONLINE, 30.03.2016.
Ohne Autor*in (2016): Aktionsrat Bildung schlägt vor. Integration von Flüchtlingen und Ausländern gelingt nur mit der deutschen Sprache. In: FOCUS ONLINE, 03.05.2016.
Ohne Autor*in (2016): Bildungsbericht 2016. Integration zahlt sich aus – eher mittelfristig. In: FOCUS ONLINE, 16.06.2016 (a).
Ohne Autor*in (2016): Bildung. Expertenbericht zur Bildung: Integration zahlt sich aus. In: FOCUS ONLINE, 16.06.2016 (b).
Ohne Autor*in (2016): Migration. Wanka: Wirtschaft muss bei Flüchtlings-Ausbildung mehr tun. In: FOCUS ONLINE, 03.08.2016 (a).
Ohne Autor*in (2016): Agrar. Syrerin zur Weinkönigin von Trier gekürt. In: FOCUS ONLINE, 03.08.2016 (b).
Ohne Autor*in (2016): Agrar. Geflohene Syrerin zur Weinkönigin von Trier gekürt. In: FOCUS ONLINE, 04.08.2016.
Ohne Autor*in (2016): Migration. Bertelsmann-Studie sieht Einwanderer als Jobmotor für Deutschland. In: FOCUS ONLINE, 11.08.2016.
Ohne Autor*in (2016): Bildung. Studie: Sachsen-Anhalt muss mehr für Integration tun. In: FOCUS ONLINE, 18.08.2016.
Ohne Autor*in (2016): Bildungsmonitor. Presseschau: Hohe Investitionen für Bildung von Flüchtlingen. In: FOCUS ONLINE, 19.08.2016.
Ohne Autor*in (2016): Wetteraukreis. Integration durch Bildung – Sozialdezernent. In: FOCUS ONLINE, 07.09.2016.
Ohne Autor*in (2016): Migration. Auszeichnung für Integrationsarbeit in Sachsen-Anhalt. In: FOCUS ONLINE, 15.11.2016.
Ohne Autor*in (2016): Diezenbach – Kreis Offenbach. Bildungskoordinatoren vernetzen Angebote für Flüchtlinge. In: FOCUS ONLINE, 29.11.2016.

Ohne Autor*in (2016): Landkreis Alzey-Worms. »Potenziale nutzen und Durchhaltevermögen zeigen«. In: FOCUS ONLINE, 13.12.2016.
Ohne Autor*in (2016): Verein »Chancenwerk«. Eltern kamen als Flüchtlinge – heute vermittelt Marwa Hussein Bildungschancen. In: FOCUS ONLINE, 18.12.2016.
Ohne Autor*in (2017): Landkreis Celle. Verstärkung im Team Migration und Integration. In: FOCUS ONLINE, 07.02.2017.
Ohne Autor*in (2017): Werra-Meißner-Kreis. Integration durch Bildung. In. FOCUS ONLINE, 10.02.2017.
Ohne Autor*in (2017): Werra-Meißner-Kreis. VHS-WMK führt Deutsch-Kurse für Geflüchtete im Auftrag des Volkshochschulverband und dem Bundesministerium für Bildung und Forschung durch. In: FOCUS ONLINE, 14.02.2017.
Ohne Autor*in (2017): Lübeck – Hansestadt Lübeck. Segregation – Integration. In: FOCUS ONLINE, 15.02.2017.
Ohne Autor*in (2017): »Institutioneller Rassismus«. UN-Experten machen Deutschland schwere Vorwürfe. In: FOCUS ONLINE, 27.02.2017.
Ohne Autor*in (2017): Landkreis Landsberg am Lech. Integrationskurs – und dann?. In: FOCUS ONLINE, 22.03.2017.
Ohne Autor*in (2017): Landkreis Rosenheim. Bildung ist ein Schlüssel zur Integration. In: FOCUS ONLINE, 06.04.2017.
Ohne Autor*in (2017): Bundesbildungsministerin warnt vor Klassen mit zu hohem Migrantenanteil – Video. In: FOCUS ONLINE, 23.04.2017.
Ohne Autor*in (2017): Bildung. Maximal 35 Prozent Migranten in Schulklassen gefordert. In: FOCUS ONLINE, 24.04.2017.
Ohne Autor*in (2017): Kita-Pflicht ab vier. Bildungsexperten fordern Ausbau der frühkindlichen Bildung. In: FOCUS ONLINE, 29.04.2017.
Ohne Autor*in (2017): Unna. Mehr Transparenz. In: FOCUS ONLINE, 05.05.2017.
Ohne Autor*in (2017): Leverkusen. Zwei Projekte für mehr Transparenz im Bildungsbereich in Leverkusen gestartet. In: FOCUS ONLINE, 10.05.2017.
Ohne Autor*in (2017): Kreis Bergstraße. Integration durch Bildung. In: FOCUS ONLINE, 12.05.2017.
Ohne Autor*in (2017): Rheingau-Taunus-Kreis. Die Zugänge zum Bildungssystem sollen für Neuzugewanderte verbessert werden. In: FOCUS ONLINE, 15.05.2017.
Ohne Autor*in (2017): Arbeit. Wie Flüchtlinge für den Beruf fit werden. In: FOCUS ONLINE, 19.05.2017.
Ohne Autor*in (2017): Wetteraukreis. Wegweiser durch die Bildungslandschaft Wetterau in Vorbereitung. In: FOCUS ONLINE, 12.06.2017.
Ohne Autor*in (2017): Landkreis Fulda. Khulud Sharif-Ali ist Bildungskoordinatorin für Neuzugewanderte/Start einer neuen Serie »Internationalität« auf den »Kreisseiten«. In: FOCUS ONLINE, 19.06.2017.

Ohne Autor*in (2017): Landkreis Kelheim. »Integration und Teilhabe durch Bildung« im Landkreis Kelheim. In: FOCUS ONLINE, 29.06.2017.
Ohne Autor*in (2017): Landkreis Kelheim. Von vielen Einzelmaßnahmen zum Gesamtkonzept – Das kommunale Integrationsmanagement im Landkreis Kelheim nimmt Fahrt auf. In: FOCUS ONLINE, 30.06.2017.
Ohne Autor*in (2017): Stadt Eisenach. Sprach- und Integrationskurse in Eisenach: Lob für gute Zusammenarbeit aller Beteiligten. In: FOCUS ONLINE, 23.08.2017.
Ohne Autor*in (2017): Diskriminierung in Lehrerausbildung: Migranten-Schüler gelten als »Mängelwesen« – Video. FOCUS ONLINE, 06.09.2017.
Ohne Autor*in (2017): Recklinghausen. Ungleiche Lebensbedingungen – ungerechte Entwicklungs- und Bildungschancen. In: FOCUS ONLINE, 12.10.2017.
Ohne Autor*in (2017): Bildung. Ausländerbeirat: Sprachliche Vielfalt an Schulen fördern. In: FOCUS ONLINE, 16.10.2017.
Ohne Autor*in (2017): Stadt Landau in der Pfalz. Kim Ingledue neue Bildungskoordinatorin der Stadt Landau. In: FOCUS ONLINE, 07.11.2017.
Ohne Autor*in (2017): Statistik. Menschen mit Migrationshintergrund haben weiterhin Nachteile. In: FOCUS ONLINE, 16.11.2017.
Ohne Autor*in (2017): Für Neuzugewanderte: Bildungsdatenbank des Landkreises jetzt online. In: FOCUS ONLINE, 22.11.2017.
Ohne Autor*in (2017): Bildung. Prien: Grundschulen im Fokus der »Bildungsoffensive«. In: FOCUS ONLINE, 24.11.2017.
Ohne Autor*in (2017): Kreis Bergstraße. Mit Vernetzung und Kooperation zur Integration. In: FOCUS ONLINE, 08.12.2017.
Ohne Autor*in (2018): Bildung. Alphabetisierungskurse für Geflüchtete stark nachgefragt. In: FOCUS ONLINE, 22.01.2018.
Ohne Autor*in (2018): Dieser Inhalt wird bereitgestellt* von Abendzeitung München. So will München das Potenzial der Neuankömmlinge nutzen. In: FOCUS ONLINE, 28.02.2018.
Ohne Autor*in (2018): Kreis Plön. Kreis Plön setzt seine Wohnschule für Geflüchtete fort. In: FOCUS ONLINE, 16.03.2018.
Ohne Autor*in (2018): Bildung. Schüler mit Migrationshintergrund hinken hinterher. In: FOCUS ONLINE, 19.03.2018.
Ohne Autor*in (2018): Mannheim. Arbeitsagentur und rnv integrieren geflüchtete Menschen. In: FOCUS ONLINE, 27.03.2018.
Ohne Autor*in (2018): Kita-Leiterin: Damit alle Kinder gut lernen können, darf nur die Hälfte Migranten sein. In: FOCUS ONLINE, 04.04.2018.
Ohne Autor*in (2018): Neustadt an der Weinstraße. Workshop: Bildungskoordination für Zugewanderte. In: FOCUS ONLINE, 16.04.2018.
Ohne Autor*in (2018): Schwäbisch Hall. »Jobkraftwerk« soll Integrationsmanagement verbessern. In: FOCUS ONLINE, 26.04.2018.

Ohne Autor*in (2018): Christian Lindner: FDP-Chef löst mit Bäckerei-Äußerungen Rassismus-Debatte aus. In: FOCUS ONLINE, 14.05.2018 (a).

Ohne Autor*in (2018): Äußerung zu Fremdenangst im Alltag: »Bewusstes Missverständnis«: Lindner fühlt sich nach Bäckerei-Debatte falsch verstanden – Deutschland. In: FOCUS ONLINE, 14.05.2018 (b).

Ohne Autor*in (2018): Flüchtlingskrise. Bericht: Die bisherigen Kosten der Flüchtlingskrise in Deutschland. In: FOCUS ONLINE, 18.05.2018.

Ohne Autor*in (2018): Landkreis Oberhavel. »Ankommen. Weiterkommen. Zukunft gestalten.« In: FOCUS ONLINE, 01.06.2018.

Ohne Autor*in (2018): Bayerisches Staatsministerium des Innern, für Bau und Verkehr. Meldung vom 15.06.2018, in: FOCUS ONLINE, 15.06.2018.

Ohne Autor*in (2018): Schulen. Hunderte Stellen für Sprachförderung zugewanderter Schüler. In: FOCUS ONLINE, 20.06.2018.

Ohne Autor*in (2018): Kreis Bergstraße. Potentiale für den Arbeitsmarkt ausschöpfen. In: FOCUS ONLINE, 26.06.2018.

Ohne Autor*in (2018): Universität Augsburg. Augsburger Wissenschaftspreis für interkulturelle Studien. In: FOCUS ONLINE, 03.07.2018.

Ohne Autor*in (2018): Flüchtlinge. Gegen Vorurteile behaupten: Flüchtlinge als Kompetenztrainer. In: FOCUS ONLINE, 05.08.2018.

Ohne Autor*in (2018): Bildung. Studie gibt Bildung Bestnote bei Integration. In: FOCUS ONLINE, 15.08.2018.

Ohne Autor*in (2018): Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen. 8. September – Weltbildungstag: Integration durch Bildung. In: FOCUS ONLINE, 07.09.2018.

Ohne Autor*in (2018): Buchauszug aus »Khalid und das wilde Sprachpferd«. Weil bei »Allahu akbar« viele an Terror denken: Wie Flüchtlinge ihre Sprache anpassen. In: FOCUS ONLINE, 16.09.2018.

Ohne Autor*in (2018): Landkreis Ludwigsburg. Meldung vom 18.09.2018. FOCUS ONLINE, 18.09.2018.

Rüttgers, Jürgen (2015): Gastbeitrag von Jürgen Rüttgers. Schule für alle: Auch Flüchtlingskinder haben ein Recht auf Bildung. In: FOCUS ONLINE, 24.12.2015.

Vietz, Michael (2017): Bürgergespräch in Hameln. »Keine Zuwanderung ohne Integration«. In: FOCUS ONLINE, 18.07.2017.

Wiederschein, Harald (2015): Flucht vor mörderischem Bürgerkrieg. Religion, Kultur, Bildung: Wer sind eigentlich unsere neuen Nachbarn aus Syrien? In: FOCUS ONLINE, 20.10.2015.

Willner, Anja (2016): Einige Berliner Schulen experimentieren damit. Deutschpflicht auf Schulhöfen? Expertin hält das für fatal. In: FOCUS ONLINE, 18.10.2016.

Willner, Anja (2018): 14 Länder, 14 Reporter – Finnland. Finnland zeigt, dass an deutschen Schulen falsche Überzeugungen gelten. In: FOCUS ONLINE, 13.12.2018.

SPIEGEL ONLINE

Arp, Susmita; Elger, Katrin (2018): Integration an Grundschulen. Wo Deutsch eine Fremdsprache ist. In: SPIEGEL ONLINE, 02.04.2018.

Diekmann, Florian; Klovert, Heike; Kwasniewski, Nicolai; Reimann, Anna (2015): Integration von Flüchtlingen. So schafft Deutschland das. In: SPIEGEL ONLINE, 30.12.2015.

Diekmann, Florian (2016): Berechnungen zur Krise. So entstehen die Zahlen zu Flüchtlingskosten. In: SPIEGEL ONLINE, 01.03.2016.

Diekmann, Florian (2016): Umfrage. Bildung, Werte, Frauenrechte – die Vermessung der Flüchtlinge. In: SPIEGEL ONLINE, 15.11.2016.

Djahangard, Susan; Elger, Katrin; Elmer, Christina; Olbrisch, Miriam; Schaible, Jonas; Mirjam Schlossarek; Schmidt, Nico (2017): Faktencheck Migration. Schaffen wir das? In: SPIEGEL ONLINE, 08.05.2017.

El-Sharif, Yasmin (2016): Studie. Hier wohnen Deutschlands arme Kinder. In: SPIEGEL ONLINE, 11.01.2016.

Engel, Christian (2015): Flüchtlinge an Universitäten. »Ein Schatz, den wir da haben«. In: SPIEGEL ONLINE, 06.09.2015.

Fücks, Ralf (2015): Flüchtlinge. Stresstest für den Zusammenhalt. In: SPIEGEL ONLINE, 28.10.2015.Greiner, Lena; Padtberg; Carola (2015): Berufsberatung für Schüler. Wer bin ich, was kann ich? In: SPIEGEL ONLINE, 14.01.2015.

Fücks, Ralf (2015): Flüchtlinge. Stresstest für den Zusammenhalt. In: SPIEGEL ONLINE, 28.10.2015.

Füller, Christian (2015): Flüchtlingskinder an Schulen. So wird das nichts mit der Integration. In: SPIEGEL ONLINE, 12.10.2015.

Götz, Irene (2016): Sprache und Diskriminierung. Die sollen erst mal anständig Deutsch lernen! In: SPIEGEL ONLINE, 02.07.2016.

Greiner, Lena (2016): Gelebte Integration. Als Mohammad bei Heinrich einzog. In: SPIEGEL ONLINE, 12.09.2016.

Himmelrath, Armin (2016): Bildungsbericht. »So preiswert ist die Integration nie wieder zu haben«. In SPIEGEL ONLINE, 16.06.2016.

Höhne, Valerie (aufgezeichnet von Valerie Höhne) (2018): Integration in Deutschland. »Ich bin sehr wütend. Aber ich ziehe Kraft daraus«. In: SPIEGEL ONLINE, 06.08.2018.

Kazim, Hasnain (2017): Wahlerfolg der Rechten. Ich bin das Volk! In: SPIEGEL ONLINE, 25.09.2017.

Klein, Charlotte (2015): Vorurteile in deutschen Schulbüchern. Der Gastarbeiter macht Probleme. In: FOCUS ONLINE, 17.03.2015.

Klovert, Heike (2015): Länder-Ranking. Wirtschaftslobby kürt Sachsen zum Bildungsmusterland. In: SPIEGEL ONLINE, 03.09.2015.

Klovert, Heike (2015): Flüchtlinge im Unterricht. Aufgefangen, durchgehangen. In: SPIEGEL ONLINE, 11.09.2015.

Klovert, Heike (2016): Deutschkurse in der Moschee. Dativ pauken bei Allah. In: SPIEGEL ONLINE, 25.09.2016.

Kollenbroich, Britta (2016): Bertelsmann-Studie. Migranten schaffen Millionen Jobs in Deutschland. In: SPIEGEL ONLINE, 11.08.2016.

Kramer, Bernd (2015): Quotenforderung im Check. Schaden Flüchtlinge wirklich deutschen Schülern? In: SPIEGEL ONLINE, 16.10.2015.

Kramer, Bernd (2015): Kampf um Ausbildungsplätze. Hauptschüler ohne deutschen Pass haben schon verloren. In: SPIEGEL ONLINE, 30.11.2015.

Krenz, David (2015): Integrationslehrer. Nur raus aus dem Traumberuf. In: SPIEGEL ONLINE, 02.09.2015.

Ohne Autor*in (2015): Fremdenfeindlichkeit. AfD-Vize Gauland provoziert mit neuer Zuwanderungsaussage. In: SPIEGEL ONLINE, 28.01.2015.

Ohne Autor*in (2015): Studie über Integration. So leben Migranten in Deutschland. In: SPIEGEL ONLINE, 02.07.2015.

Ohne Autor*in (2015): Zuwanderung aus Bulgarien. Arbeitsagentur besorgt über steigende Hartz-IV-Zahlen. In: SPIEGEL ONLINE, 22.08.2015.

Ohne Autor*in (2015): Herbstgutachten. Das raten die Wirtschaftsforscher der Bundesregierung. In: SPIEGEL ONLINE, 08.10.2015.

Ohne Autor*in (2015): Asylpolitik. Ifo-Institut schätzt Kosten für Flüchtlinge auf 21 Milliarden Euro. In: SPIEGEL ONLINE, 10.11.2015.

Ohne Autor*in (2015): Studie. Zuwanderer bekommen deutlich niedrigere Löhne. In: SPIEGEL ONLINE, 21.12.2015.

Ohne Autor*in (2016): Bildung: Papa bumm – DER SPIEGEL 8/2016, in: SPIEGEL ONLINE, 20.02.2016.

Ohne Autor*in (2016): Flüchtlinge im Schultest. Strichmännchen für die Integration. In: SPIEGEL ONLINE, 29.02.2016.

Ohne Autor*in (2016) Frühjahrsgutachten. Ökonomen fordern mehr Investitionen in Bildung. In: SPIEGEL ONLINE, 14.04.2016.

Ohne Autor*in (2016): Flüchtlinge auf dem Arbeitsmarkt. Lange Wege in schnelle Jobs. In: SPIEGEL ONLINE, 28.04.2016.

Ohne Autor*in (2016): Gutachten. Bildungsforscher fordern Ausbildung light für Flüchtlinge. In: SPIEGEL ONLINE, 03.05.2016.

Ohne Autor*in (2016): Zuwanderung und Bildung. Forscher empfehlen Investitionen von drei Milliarden Euro pro Jahr. In: SPIEGEL ONLINE, 16.06.2016.

Ohne Autor*in (2016): Briefe: Deutsche Art – DER SPIEGEL 28/2016. In: SPIEGEL ONLINE, 09.07.2016.

Ohne Autor*in (2016): Flüchtlingskinder in Hessen. Zum Gammeln verdammt. In: SPIEGEL ONLINE, 07.09.2016.

Ohne Autor*in (2016): Asyl: Stoff für Populisten – DER SPIEGEL 51/2016. In: SPIEGEL ONLINE, 17.12.2016.
Ohne Autor*in (2017): Schule in Syrien. »Wir gewöhnen uns an den Krieg«. In: SPIEGEL ONLINE, 11.08.2017.
Ohne Autor*in (2018): FDP-Chef. Christian Lindner kritisiert #MeTwo. In: SPIEGEL ONLINE, 05.08.2018.
Ohne Autor*in (2018): Stipendium fürs Studium. Hier findet fast jeder Student sein Stipendium. In: SPIEGEL ONLINE, 05.10.2018.
Ohne Autor*in (2018): Arbeitsmarktstudie. Darum haben Migrantenkinder schlechtere Jobchancen. In: SPIEGEL ONLINE, 19.12.2018.
Reimann, Anna (2016): Integrationsreport. Es geht nicht voran. In: SPIEGEL ONLINE, 03.05.2016.
Reimann, Anna (2016): Sprachregeln auf dem Schulhof. Staatsministerin Özoguz lobt Berliner Schule für Deutschpflicht. In: SPIEGEL ONLINE, 20.10.2016.
Reimann, Anna; Elmer, Christina (2016): Einwanderung in Deutschland. Islamismus kommt im Integrationsbericht nur am Rande vor. In: SPIEGEL ONLINE, 09.12.2016.
Wellershoff, Marianne (2016): Flüchtlingsheim am Grenzweg. Divans erster Schultag. In: SPIEGEL ONLINE, 05.11.2016.
Wellershoff, Marianne (2017): Flüchtlingsheim am Grenzweg. Murad arbeitet an seinem Traum. In: SPIEGEL ONLINE, 14.01.2017.
Wellershoff, Marianne (2017): Flüchtlingsheim am Grenzweg. In ganzen Sätzen zum Schulabschluss. In: SPIEGEL ONLINE, 04.03.2017.
Wellershoff, Marianne (2017): Flüchtlingsheim am Grenzweg. Wie Dekan sich für eine Ausbildung fit macht. In: SPIEGEL ONLINE, 15.07.2017.
Wiarda, Jan-Martin (2015): Stipendium für Flüchtlinge. »Die Kinder brauchen Vorbilder und große Kumpels«. In: SPIEGEL ONLINE, 02.10.2015.
Wiarda, Jan-Martin (2016): Initiative für Migranten-Kinder. Schlau dank Fußball. In: SPIEGEL ONLINE, 12.02.2016.

Andere

Ohne Autor*in, Über Africa Positive, https://www.africa-positive.de/der-verein/, zuletzt geprüft am 15.05.2024.

Editorial

Die Reihe **Kultur und soziale Praxis** präsentiert sozial- und kulturwissenschaftliche Studien, die zwischen empirischer Forschung, theoretischer Reflexion/Konzeption und textueller Praxis neue Zugänge zu Kultur und sozialer Praxis entwickeln. Im Rahmen dieses Programms werden soziale Differenzen und identitäre Prozesse auf verschiedenen Ebenen und entlang verschiedener raumzeitlicher Achsen – etwa als (trans-)lokale oder (trans-)nationale Prozesse – untersucht.

Sina Isabel Freund, geb. 1994, ist am Institut für Förderpädagogik der Universität Koblenz, im Bereich Allgemeine Sonderpädagogik, tätig. Zuvor lehrte und forschte sie an der Stiftung Universität Hildesheim zu postkolonialer Pädagogik, Diversity Education und Inklusion. Ihre Schwerpunkte bestehen in Anerkennungstheorie sowie Rassismus in Bildungskontexten.