

(Identitäts-)Bildungschancen in der Schule der Migrationsgesellschaft. Theoretisch-methodologische Überlegungen und forschungspraktische Annäherungen

Inga Oberzaucher-Tölke

1. Einleitung

Die Frage nach (un)gleichen Bildungschancen im deutschen Bildungssystem wird sowohl in den Erziehungswissenschaften, als auch öffentlich viel diskutiert. So genannte „SchülerInnen mit Migrationshintergrund“ werden dabei häufig als BildungsverliererInnen, zumindest aber als benachteiligt identifiziert (vgl. z.B. Auernheimer 2010). Die Ursachen hierfür werden auf unterschiedlichen Ebenen gesucht, wobei strukturelle (Ungleichheits-)Bedingungen der Migrationsgesellschaft selten in die Analysen einbezogen werden. Dabei stellt sich die Frage, wie sich Machtverhältnisse in der Migrationsgesellschaft, aus denen Zugehörigkeitsordnungen sowie subjektive Bilder und Zuschreibungen entstehen, auf die Selbstbildungsprozesse und -chancen von SchülerInnen auswirken.

Diese häufig vernachlässigten Aspekte von Bildungschancen(un)gleichheit, nämlich das Zusammenspiel von strukturellen gesellschaftlichen Bedingungen und subjektiven Erfahrungen von SchülerInnen, stellt der folgende Beitrag in den Mittelpunkt. Zunächst wird eine theoretische Perspektive auf Schule als Bildungsort in der Migrationsgesellschaft vorgestellt, die der Schule vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Verhältnisse sowohl selektierende, als auch Selbstbilder formierende Auswirkungen auf (Selbst-)Bildungsprozesse von SchülerInnen¹ zuschreibt (2.). Die Selbstbildungsprozesse lassen sich forschungspraktisch über subjektive Identitätskonstruktionen erfassen, welche gewissermaßen „situative Ergebnisse“ darstellen (3.). Zur Analyse wird eine auf das Forschungsfeld bezogene intersektionale Perspektive entwickelt, die machtvollen Effekte von Herrschaftsverhältnissen und

1 Selbstverständlich gilt dies auch für alle anderen am sozialen Kontext Schule beteiligten AkteurInnen wie LehrerInnen (vgl. hierzu Messerschmidt 2011), Leitung, nicht-pädagogisches Personal, Eltern etc. Dieser Beitrag fokussiert jedoch ausschließlich die SchülerInnen.

Zugehörigkeitsordnungen systematisch berücksichtigt (4.). Schließlich findet eine erste empirische Annäherung an das skizzierte Forschungsfeld statt (5.). Durch die „Brille“ der zuvor erarbeiteten theoretischen und methodologischen Perspektiven werden ausgewählte Passagen eines explorativ-ethnographischen Interviews² mit einer 18-jährigen Gymnasiastin näher betrachtet und die subjektiven, narrativ dargestellten Erfahrungen der Interviewten in den Kontext gesellschaftlicher und struktureller Ungleichheiten gestellt. Gemäß dem Thema des Sammelbandes wird dabei gefragt, welche Rolle die Aspekte Migration und Geschlecht für die Identitätskonstruktionen und Bildungsprozesse im Kontext Schule der Interviewten spielen.

2. Schule und (Selbst-)Bildung in der Migrationsgesellschaft

Das Konzept „Migrationsgesellschaft“ bezeichnet nach Messerschmidt (2012) einen gesellschaftlichen Raum, der zwar von selbstverständlicher Vielfalt, Mehrfachzugehörigkeiten und gelebter Interkulturalität geprägt ist, diese jedoch gleichzeitig durch die im kollektiven Gedächtnis verankerte Vorstellung eines ethnisch und kulturell homogenen „Wir“ verkennt. Werden Bildungsprozesse innerhalb dieser Migrationsgesellschaft untersucht, muss dies in Abgrenzung zu einer „personifizierende[n] Sicht auf ‚Migranten‘“ (ebd.: 2) geschehen, vielmehr sind sie vor dem Hintergrund ihres jeweiligen *gesellschaftlichen Raumes* zu analysieren.

Dennoch bleibt für die empirische Forschung zu fragen, wie sich dieser Raum auf Einzelne und ihre subjektiven Bildungsprozesse auswirkt, ohne eine personifizierend-individuelle Perspektive einzunehmen. Unter Anerkennung geteilter Erfahrungen, die aufgrund von kollektiv zugeschriebenen Zugehörigkeiten (z.B. weiblich, kurdisch, muslimisch) vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Verhältnisse gemacht werden, werden daher im Folgenden Bildungsprozesse exemplarisch untersucht.

Aus migrationsgesellschaftlicher Perspektive ist Schule als eine im oben beschriebenen Raum situierte Institution ebenfalls geprägt durch Vielfalt,

2 Es handelt sich hierbei um ein erstes Interview mit dem Erkenntnisinteresse der Rekonstruktion subjektiver Erfahrungen einer Jugendlichen mit marginalisierten Zugehörigkeiten in ihrem Schulalltag an einem deutschen Gymnasium, um gleichsam die „soziale Lebenswelt“ Schule annäherungsweise mit den Augen dieser Jugendlichen zu sehen (vgl. Honer 2009: 195). Damit wird hier lediglich eine Einzelfallanalyse im Rahmen einer Vorstudie vorgenommen, die im empirisch abgesicherten Sinne keine generalisierenden Aussagen zulässt.

Mehrfachzugehörigkeiten und Interkulturalität, zumindest was die sich dort alltäglich vollziehenden, sozialen Praxen betrifft. Gleichzeitig hat die gesellschaftliche Nicht-Anerkennung dieser Vielfalt, z.B. in Form der Missachtung von Mehrsprachigkeit oder der Markierung von Nichtzugehörigkeit aufgrund der Angehörigkeit zu einer bestimmten „Kultur“ (vgl. Messerschmidt 2011: 106), weitreichende Auswirkungen auf Schule: So ist ihre Gestaltung als Lernort auf fast allen Ebenen (Curriculum, Didaktik, LehrerInnenkompetenzen, formellen und informellen Regelungen wie „hier wird Deutsch gesprochen“, etc.) immer noch an einer homogenen SchülerInnenenschaft orientiert, was sich z.B. in Bezug auf Sprache an einem „monolingualen Habitus“ (Gogolin 2008) zeigt. Dieser wird durch die oben beschriebene Vorstellung des ethnisch und kulturell homogenen „Wir“ sowohl ermöglicht, als auch stabilisiert. Birgit Rommelspacher (1997: 252) beschreibt die dieser Vorstellung zugrunde liegenden gesellschaftlichen Verhältnisse als „kulturelle Dominanz eines westlich-weißen, christlichen, männlichen Selbstverständnisses“, welche sich als gesellschaftliches „Organisationsmoment“ von Recht, Gesetz, Ökonomie und letztlich auch von Bildung erweist.

Eine kritische erziehungswissenschaftliche Forschung zu Schule und Bildungschancen in der Migrationsgesellschaft kann also kaum ohne den Bezug zu gesellschaftlichen Macht- und Dominanzverhältnissen auskommen, die sich auch in der Schule manifestieren. Sven Sauter (2006: 113) spricht von Schule als einem „Kampfplatz und Aushandlungsraum“, in dem Wissen sozial kontrolliert und innerhalb einer bestehenden sozialen Ordnung verfügbar gemacht wird. Zusammengedacht mit der migrationsgesellschaftlichen Perspektive bedeutet dies, dass dominanzkulturelle Ordnungen und Ordnungen eines kulturell und ethnisch homogenen „Wir“ auf die Wissensvermittlung in der Schule einwirken und Schule diese Ordnungen an die in ihr agierenden Subjekte, in diesem Fall SchülerInnen, vermittelt. Gleichzeitig, und das macht das Feld Schule so bedeutend für die Frage nach Bildungschancen, funktioniert sie als Platzanweiserin innerhalb bestehender sozialer Ordnungen. Gesellschaftliche Verhältnisse werden mithin nicht nur widerspiegelt, sondern auch reproduziert.

„Eingelassen in die Auseinandersetzung mit dem Gesellschaftlichen“ (Sauter 2006: 117) wird also Lernen bzw. Bildung von Subjekten von der (verpflichtenden!) Institution Schule maßgeblich geprägt. Bildung soll hier aber ausdrücklich nicht über standardisierte und quantitativ messbare Bildungsabschlüsse definiert werden – auch nicht in ihrer Dimension von Bildungsungleichheit. Vielmehr handelt es sich um einen Prozess kultureller Welterschließung, über dessen Ermöglichungsbedingungen nachzudenken ist (vgl. Mecheril/Witsch 2006). Zu diesem Prozess gehört auch, wie SchülerInnen den Kontext Schule und die ihm enthaltenen Botschaften wahrnehmen,

deuten und schließlich in ihre Selbstbilder integrieren, was ich hier als Prozesse der Selbstbildung bezeichne. Um (Selbst-)Bildungschancen und ihren ermöglichenden oder behindernden Bedingungen in der Schule auf die Spur zu kommen, gilt es also, sich dort vollziehenden (Selbst-)Bildungsprozessen qualitativ und bezogen auf die subjektive Perspektive der SchülerInnen mikroanalytisch zu nähern, ohne dabei die Makroebene gesellschaftlicher Macht- und Dominanzverhältnisse aus dem Blick zu verlieren.

3. Identitätskonstruktionen als forschungspraktischer Zugang zu (Selbst-) Bildungsprozessen

Wie können (Selbst-)Bildungsprozesse von SchülerInnen und ihre jeweiligen Bedingungen auf empirischer Basis analytisch zugänglich gemacht werden? Um dieser Frage nachzugehen, wähle ich den Zugang über die subjektiven Identitätskonstruktionen von SchülerInnen als „Momentaufnahmen“ ihrer Bildungsprozesse. Dazu gilt es zunächst den Begriff der „Identitätskonstruktion“ zu klären, um dann Überlegungen zu dessen forschungspraktischer Anwendung anzustellen.

In Abgrenzung von einem modernen Subjektverständnis, welches das Subjekt als TrägerIn einer zentrierten und vereinheitlichten Identität konzipiert, setzen sich in der sozialwissenschaftlichen Diskussion um den Identitätsbegriff zunehmend postmoderne, dekonstruktivistische Ansätze durch (vgl. z.B. Hall 1994, Keupp et al. 2008). Nach Stuart Hall (1994: 182) ist das postmoderne Subjekt „ohne eine gesicherte, wesentliche oder anhaltende Identität konzipiert“. Es setzt sich aus mehreren, sich auch widersprechenden oder ungelösten Identitäten zusammen und macht die „völlig vereinheitlichte, vervollkommnete, sichere und kohärente Identität“ zur „Illusion“ (ebd.: 183). Identität, bzw. Identitäten, werden diesem Verständnis nach abhängig von kulturellen Systemen, die das Subjekt umgeben, kontinuierlich gebildet und verändert. Gleichzeitig sind die jeweiligen Identifikationen des Subjekts abhängig von den in ihm wirkenden widersprüchlichen Identitäten (vgl. ebd.), so dass sich für das Verhältnis: kulturelles System und Identität eine Art Wechselspiel ergibt. Halls postmodernes Identitätsverständnis stellt eine stimmige theoretische Grundlage für eine kritische Analyse von Selbstbildern in der pluralisierten Migrationsgesellschaft dar. Wie beschrieben zeichnet sich diese durch gelebte Vielfalt, Mehrfachzugehörigkeiten und Interkulturalität aus, was einem einheitlichen und kohärenten Identitätsverständnis sozusagen „von unten“, also von der Alltagswirklichkeit her, widerspricht.

Im Sinne einer subjektbezogenen Forschung (vgl. Kalpaka 2007) ist weiterhin bedeutsam, dass die subjektiven Kategorien der „Beforschten“ in den Mittelpunkt einer Analyse gestellt werden und nicht allein die vom Forscher generierte Frage- und Problemstellungen (in diesem Fall ein bestimmtes theoretisches Identitätsverständnis) vorhandenem Datenmaterial „übergestülpt“ werden. Dementsprechend muss gegebenenfalls zwischen kritischen wissenschaftlich-analytischen Konzepten von Identität und dem Identitätsverständnis der „Beforschten“ unterschieden werden. So verwenden Befragte nach Floya Anthias (2002) beim Stichwort „Identität“ oft, trotz der wissenschaftlichen Kritik an essentialistischen Identitätskonzepten, eben diese zur Selbstbeschreibung. Anthias (2002: 498) schlägt dementsprechend ein alternatives Konzept der

„Narratives of Location“ vor: „A narrative is an account that tells a story, and a narrative of location, as it is used here, is an account that tells a story about how we place ourselves in terms of social categories such as those of gender, ethnicity and class at a specific point in time and space.“

Die Selbstpositionierung unter Inanspruchnahme von sozialen Kategorien sollte demnach im Analysefokus von Selbstbildern stehen, die über subjektive Narrationen erfasst werden. Gleichzeitig findet hier der gesellschaftliche Kontext der jeweiligen Erzählungen als bedeutsamer Einflussfaktor für das Selbstverständnis von Subjekten Berücksichtigung.

Um Selbstbildungsprozesse von SchülerInnen empirisch zugänglich zu machen, schlage ich dementsprechend vor, ihre Narrationen in den Mittelpunkt empirischer Analysen zu stellen und zu untersuchen, wie sie ihre Erfahrungen in der Schule zu einem für sie schlüssigen, kohärenten Selbstbild und damit einer „Identität“ verarbeiten. Nach Heiner Keupp et al. (2008: 57ff.) bedeutet der so untersuchte Prozess der *narrativen Identitätsbildung* des Subjekts die Verknüpfung von unterschiedlichen inneren und äußeren Erfahrungen und Teilidentitäten (z.B. im Bereich Arbeit, Familie, Freizeit), so dass sich für das Subjekt selbst eine authentische Gestalt ergibt³. Dabei handelt es sich jedoch immer „nur“ um eine Momentaufnahme, also um ein vorläufiges, situatives Selbstbild, welches geprägt ist durch den Kontext, in dem es erzählt wird, und von den „unabschließbaren Bildungsprozessen derjenigen, die am Forschungsprozess beteiligt sind“ (Messerschmidt 2012: 5). Um diesem situativen und konstruierten Charakter von Selbstbildern gerecht zu werden, soll hier von „Identitätskonstruktionen“ die Rede sein.

3 Im Rahmen dieses Beitrags werden dabei ausschließlich die Erfahrungen in der Schule berücksichtigt. Dies stellt zwar eine Verkürzung der Untersuchung von Identitätskonstruktionen dar, gleichzeitig spielt Schule durch ihren verpflichtenden und selektierenden Charakter eine sehr gewichtige Rolle für die Selbst- und Identitätsbildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen.

Die Analyse von Identitätskonstruktionen soll nicht auf die persönliche und soziale Ebene beschränkt bleiben, sondern deutlich machen, dass diese Erfahrungsebenen immer auch von Macht- und Dominanzverhältnissen geprägt sind. Deshalb greife ich auf Zugehörigkeits- und Differenzordnungen als zusätzliche bedeutende Analyseaspekte zurück. Nach Paul Mecheril et al. (2011: 3) strukturieren und konstituieren diese von Macht und Ungleichheit geprägten Ordnungen Erfahrungen, „sie normieren und subjektivieren, rufen, historisch aufklärbar, Individuen als Subjekte an“ und wirken somit „biographisch frühstrukturierend auf Erfahrungen, Verständnisweisen und Praxisformen“. Die Selbsterzählungen und Identitätskonstruktionen von Subjekten können also nur vor dem Hintergrund dieser Differenzordnungen begriffen und analysiert werden. Für diesen Beitrag sind dabei besonders jene Ordnungen relevant, die Zuschreibungen von Geschlechts- und natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit⁴ (z.B. als „Türkin“) ermöglichen und so Erfahrungen strukturieren. Da auch der „Kampfplatz und Aushandlungsraum“ Schule von Zugehörigkeits- und Differenzordnungen geprägt wird, ist anzunehmen, dass sich diese in den Selbstverständnissen und -bildern von SchülerInnen wiederfinden bzw. sie strukturieren. Ausgehend von Selbsterzählungen und Positionierungen der Subjekte kann so, unter Hinzunahme weiterer Analyse-kategorien und -ebenen zur Auswertung der Narrationen, der gesellschaftskritischen Dimension von Forschung im Kontext von Schule und Migration Rechnung getragen werden. Konkret entwickelten Gabriele Winker und Nina Degele (2009) hierzu ein Modell für eine Intersektionale Mehrebenenanalyse, auf das nun eingegangen wird.

4. Die Intersektionale Mehrebenenanalyse

Eine theoretisch-methodologische Grundlage zur Untersuchung von Identitätskonstruktionen vor dem Hintergrund von Macht- und Dominanzverhältnissen liefert das von Winker und Degele (2009) für die sozialwissenschaftliche Ungleichheitsforschung entwickelte Konzept einer Intersektionalen Mehrebenenanalyse. Die Autorinnen gehen davon aus, dass sich Herrschaftsverhältnisse in gesellschaftlichen Strukturen materialisieren (z.B. Rassismus, Sexismus), diese Repräsentationen in Form von kollektiv geteilten Normen, Werten und Stereotypen bilden (z.B. „der gefährliche Türke“ oder „die unterdrückte muslimische Frau“), wodurch schließlich Identitäten ermöglicht oder begrenzt werden. Während Winker und Degele (2009: 68ff.)

4 Vgl. hierzu Mecheril 2003.

von einem komplexen Modell von Wechselwirkungen zwischen diesen Ebenen ausgehen, geht es hier entsprechend der Fragestellung des Beitrags zunächst ausschließlich um die Beziehung: Struktur-Repräsentation-Identitätskonstruktionen.

Für die Kategorie „ethnische Zugehörigkeit“ bedeutet dies für die Analyse der Identitätskonstruktionen von SchülerInnen Folgendes: Begreift man Rassismus als strukturelles Merkmal der deutschen Migrationsgesellschaft, das zu überlegenen und unterlegenen Positionierungen führt (vgl. u.a. Mecheril/Melter 2009), ist davon auszugehen, dass ebendieser auch innerhalb schulischer Strukturen Wirkung entfaltet. Dies macht sich u.a. daran bemerkbar, wie das Thema „Migration“ im Feld Schule thematisiert wird: So ist die Unterteilung in „Deutsche“ und „ausländische“ SchülerInnen bzw. „SchülerInnen mit Migrationshintergrund“ nur möglich vor dem Hintergrund der Wirksamkeit und Macht der Unterscheidungskategorie „Ethnie“ bzw. „Rasse“⁵. Dies führt gleichzeitig zu Konstruktionen von „Zugehörigkeit“ („Deutsche SchülerInnen“) und „Nicht-Zugehörigkeit“ („SchülerInnen mit Migrationshintergrund“), welche wiederum durch dominante und sub-dominante Positionierungen im Herrschaftsverhältnis und Rassismus ermöglicht werden und Auswirkungen auf die Selbstbilder der SchülerInnen haben. Dasselbe gilt für gesellschaftliche Repräsentationen, die durch rassistische Herrschaftsverhältnisse generiert werden und sich z.B. bis heute in der pädagogischen Annahme manifestieren, „Ausländerkinder sind ein Problem“ (vgl. Diehm/Radtke 1999: 26ff.). Solche Annahmen schreiben sich sowohl in die sozialen Praxen der LehrerInnen, als auch in die Selbstbilder von SchülerInnen ein. Martina Weber (2003: 269) zeigt in ihrer Studie zur Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede im deutschen Schulalltag eindrücklich von LehrerInnen geteilte Annahmen über „türkische“ Oberstufenschülerinnen und ihre Familien auf, die von der Verweigerung von Integrationsleistungen über unzureichende Deutschkenntnisse bis hin zu geringer familiärer Unterstützung für eine erfolgreiche Bildungslaufbahn reichen. Die

5 Winker und Degele (2009: 47) machen zwar darauf aufmerksam, dass es sich bei der Kategorie „Rasse“ ebenso wie bei „Geschlecht“ um keine biologischen Tatsachen, sondern soziale Konstruktionen handelt. Dennoch halten sie am Begriff „Rasse“ als „Analysewerkzeug für rassistische Diskriminierung“ fest, denn „[e]rsetzt man ihn [...] durch weniger verfängliche Konstrukte wie Ethnie oder kulturelle Identität, werden damit rassistische Ausgrenzungen und Diskriminierungen tendenziell verschleiert und salonfähig gemacht“. Ich möchte den Rassebegriff dennoch nicht verwenden, ohne den direkten Bezug zu „Rassismus“ als Herrschaftsverhältnis herzustellen und damit deutlich machen, dass er *ausschließlich* als Analyseinstrument für Ungleichheitsverhältnisse verwendet werden sollte. Um also den Rassebegriff nicht zu reifizieren, spreche ich hier von „ethnischer Zugehörigkeit“, allerdings in dem Bewusstsein, dass diese Kategorie ebenso der Gefahr einer biologistischen Verwendung und daraus resultierenden Diskriminierung ausgesetzt ist wie das Konstrukt „Rasse“.

Differenzkonstruktionen und daran gebundene defizitorientierte Zuschreibungen manifestieren sich in sozialen Unterrichtsinteraktionen (vgl. ebd.: 229ff.), wozu sich die Schülerinnen in ihren subjektiven Identitätskonstruktionen verhalten müssen. Weber berichtet z.B. von einer Schülerin und ihrer Schreibblockade im Deutschunterricht, die ihrer Meinung nach auf negative Zuschreibungen der Lehrerin bezüglich mangelnder Deutschkenntnisse von „Ausländern“ zurückzuführen ist (vgl. ebd.: 198f.).

Webers empirische Befunde machen deutlich, dass Herrschaftsverhältnisse und Repräsentationen über den Kontext Schule auf die Identitätskonstruktionen von SchülerInnen einwirken. Dabei ist „ethnische Zugehörigkeit“ „eine Kategorie, über die sich Menschen definieren, an der sie ihre Identität, verstanden als das Verhältnis zu sich selbst, festmachen“ (Winker/Degele 2009: 20). Das heißt, SchülerInnen werden im Raum Schule u.a. über ihre ethnische Zugehörigkeit angesprochen, bewertet und schließlich auch selektiert, wozu sie sich in ihren Identitätskonstruktionen verhalten müssen. Dies kann sich in Form eines „Selbstverlusts“ der eigenen (ethnischen) Identität (vgl. Rommelspacher 1997) ausdrücken, aber auch widerständige Potentiale hervorbringen (vgl. Mecheril/Witsch 2006). Ein Beispiel hierfür sind die Praxen von Jugendlichen mit alevitischer Zugehörigkeit, die diesen Zugehörigkeitsaspekt offensiv und selbstbewusst zur Schau zu stellen⁶, während ihre Eltern und Großeltern in Folge von massiven Diskriminierungen und Unterdrückungen ihr „AlevitIn-Sein“ oft bis heute geheim halten. Somit findet eine aktive Umdeutung von einem Diskriminierungsgrund zu einer Identitätsressource statt (vgl. Tölke 2010).

Da ethnische Zugehörigkeit weder als einzige wirksame Strukturkategorie von Herrschaftsverhältnissen noch als alleiniger identitätsrelevanter Zugehörigkeitsaspekt zu verstehen ist, erweist sich die Perspektive Intersektionalität als Erfordernis für die Analyse von Identitätskonstruktionen. Ihre Ursprünge hat diese Perspektive in der Frauen- und Geschlechterforschung in „Analysen, die vom Schwarzen Feminismus bzw. die im Rahmen der Schwarzen Frauenrechtsbewegungen in den USA geleistet wurden“ (Lutz et al. 2010: 10). Sie ist somit ebenfalls im Kontext subdominanter Erfahrungen zu verorten.

Es ist umstritten, welche weiteren Kategorien über „ethnische Zugehörigkeit“ und „Geschlecht“ hinaus bei intersektionalen Analysen Berücksichtigung finden sollten. Die Diskussionen reichen bis hin zu 13 Differenzlinien, die zusätzlich u.a. Alter, Gesundheit und Besitz umfassen (vgl. Lutz/Wen-

6 Zum Beispiel durch das sichtbare Tragen des „zülfikars“, eines alevitischen Symbols in Form eines zweischneidigen Schwerts.

ning 2001)⁷. Bezüglich der Auswahl und Anzahl von relevanten Kategorien in der Intersektionalitätsforschung kommen Winker und Degele (2009) zu dem Schluss, dass verschiedene Ungleichheitskategorien kontextspezifisch wirksam sind. Sie schlagen deshalb vor, mit denjenigen Kategorien zu arbeiten, die von den Befragten selbst ins Spiel gebracht, und damit subjektiv und situativ mit Bedeutung versehen werden.

Im Folgenden wird nun, im Rahmen einer Annäherung an exemplarisches empirisches Material, der Versuch unternommen, die vorangegangenen theoretischen und methodologischen Überlegungen auf die Erzählungen einer 18-Jährigen und ihres subjektiven Erlebens von Schule anzuwenden. Dabei soll vor allem der Frage nach der Rolle von Migration und Geschlecht für ihre schulischen Erfahrungen und Selbstbildungsprozesse nachgegangen werden.

5. „Hier auf der Schule bei mir ist es so ...“ – Selbstbilder einer 18-Jährigen im Kontext Schule

Welche Erfahrungen macht eine Jugendliche mit unterschiedlichen, gesellschaftlich marginalisierten Zugehörigkeitsaspekten in der Schule?⁸ Welche Aspekte sind dabei subjektiv für sie von Bedeutung? Wie wirken sich ihre Erfahrungen auf ihr Selbstbild bzw. ihre Identitätskonstruktionen aus und was bedeutet das für ihre Bildungschancen im deutschen Schulsystem? Auf diese Fragen sollen im Folgenden auf der Grundlage einer Einzelfallanalyse erste Antworten versucht werden.

Die 18-jährige Duygu, Schülerin des 12. Jahrgangs eines deutschen Gymnasiums, berichtet im Interviewgespräch von verschiedenen Erlebnissen aus ihrem schulischen Alltag. In Anlehnung an die Auswertungsmethoden von Winker und Degele⁹ beschreibe ich zunächst die Identitätskonstruk-

7 Interessant ist, dass in dem vergleichsweise umfassenden Modell von Lutz und Wenning Religion bzw. „religiöse Zugehörigkeit“ als Kategorie nicht aufgeführt wird. Dass diese jedoch als Differenzlinie im Alltagserleben von SchülerInnen durchaus eine Rolle spielt, wird im Folgenden deutlich.

8 Die hier interviewte Schülerin repräsentiert die im gesellschaftlichen Kontext von Migration und Geschlecht subdominanten Zugehörigkeiten „türkisch“ und „weiblich“.

9 Winker und Degele (2009: 80ff.) entwerfen für eine intersektionale Mehrebenenanalyse acht Analyseschritte, die das Aufbrechen von empirischem Material in zwei Blöcken erleichtern sollen. Zur Auswertung von einzelnen Interviews (1. Block) sind diese: Identitätskonstruktionen beschreiben (1.), symbolische Repräsentationen identifizieren (2.), Bezüge zu Sozialstrukturen finden (3.), Wechselwirkungen zentraler Kategorien auf drei Ebenen benennen (4.).

tionen der Interviewten durch die Darstellung ihrer subjektiven Differenzierungskategorien. Im Anschluss werden symbolische Repräsentationen identifiziert, die mit den Kategorien in Verbindung stehen und (theoretische) Bezüge zu entsprechenden Sozialstrukturen bzw. Herrschaftsverhältnissen herstellen.

Duygu beschreibt sich im Interview zunächst als „muslimisch“. Dabei gibt sie sehr erregt und persönlich betroffenen Aussagen ihres Chemielehrers wider, der „Südländer“ und „Terroristen“ in einen Zusammenhang mit „Gebeten“ und „Mohammed“ stellt:

Chemieunterricht

und dann haben die da [Lehrer und SchülerInnen im Chemieunterricht, I.T.] irgendwie so über Explosionen oder irgendwie Terror oder so gelabert und dann meinte er [Lehrer, I. O.-T.] so ... ((*erregt*)) ja, immer diese Südländer und Terroristen, dann sprechen die da irgendwelche Gebete- und dann hat er so 'n Gebet nachgesprochen und so meinte er so Mohammed blablabla und immer diese Südländer, das sind doch alles Terroristen.

In einer weiteren Passage stellt sich Duygu als Tochter einer „Gastarbeiterfamilie“ dar bzw. wird in ihrer Erinnerung von ihrem Geschichtslehrer direkt als solche angesprochen. Gleichzeitig sieht sie über seine Aussage ihre persönliche „Daseinsberechtigung“ in Deutschland in Frage gestellt:

„Gastarbeiter“

Ja, der [Geschichtslehrer, I. O.-T.] meinte ja auch zu mir ... ääh, dings ... w - wir ham über Gastarbeiter geredet und dann meinte er ja von *Gästen* erwartet man ja auch, dass sie irgendwann gehen ...

Des Weiteren wird der Zugehörigkeitsaspekt „Tochter einer türkischsprachigen Mutter“ relevant. Als solche versucht Duygu, ihre Mutter von Elternabenden in der Schule „fernzuhalten“, weil sie Angst davor hat, dass LehrerInnen und andere Eltern die Mutter aufgrund ihrer „nicht so guten“ Deutschkenntnisse auslachen könnten:

Elternabend

Wovor *ich* auch Angst habe ist dass wenn ... Mama irgendwie was sagt – weil Mama ist keine Person, die sich schämt und äh //I mmh// leise ist, auch – sie sagt immer, auch wenn ich nicht so gut Deutsch kann, ich kann mich hier trotzdem halt, äh – ich weiß, was ich zu sagen habe //I mhm// und ich versuch' es dann einfach //I mhm// Nur ich hab' dann Angst, dass sich sie Lehrer ... oder die, ähm, Eltern von den anderen Schülern da einen ablachen und irgendwie, äh, sie nicht ernst nehmen //I mhm// und dass es sie dann verletzt und darum sag' ich auch immer, bleib zu Hause //I mmmh,

mmh ... also um sie auch irgendwie zu schützen oder so// Ja:// Weil es gibt halt viele Lehrer, die so drauf sind.

Diese und weitere Erfahrungen führen schließlich zu Duygus Aussage, dass sie sich an ihrer Schule aufgrund ihres „Türkin-Seins“ als „Einzelgängerin“ fühle:

Einzelgängerin

Hier auf der Schule bei mir ist es so, dass ich mich auch oft so als Einzelgängerin sehe, weil ich halt Türkin bin.

In dem mit Duygu geführten Interviewgespräch wird an diesen Stellen deutlich, wie sich ihre subjektiven schulischen Erfahrungen auf ihr Selbstbild als „Einzelgängerin, weil ich Türkin bin“ auswirken und welche Folgen das für ihre Bildungschancen hat. Aus intersektionaler Perspektive lässt sich feststellen, dass Duygu sich in und durch die Schule nicht nur über den Zugehörigkeitsaspekt „türkisch“, sondern ebenso über die Aspekte „muslimisch“, aber auch als „Tochter von Gastarbeitern bzw. einer türkischsprachigen Mutter“ (Kategorien „Klasse“ und „Sprache“) erlebt und beschreibt. Der Aspekt „weiblich“ spielt dabei nur implizit eine Rolle, indem Duygu zwar auf ihr Türkin-Sein Bezug nimmt, die Kategorie „Geschlecht“ in ihren Erzählungen jedoch nicht explizit erwähnt. Diskriminierungserfahrungen macht sie hauptsächlich aufgrund derjenigen Identitätsaspekte, die im Zusammenhang mit ihrer familiären Herkunft stehen. Bedeutsam im Kontext der Frage nach Bildungschancen ist hierbei, dass diese Identitätsaspekte überhaupt erst durch die erlebten Diskriminierungserfahrungen in der Schule relevant bzw. bestätigt werden.

Wie sind Duygus Aussagen vor dem Hintergrund dieses Beitrags und seiner theoretischen Implikationen zu deuten, also wie hängen Duygus narrative Identitätskonstruktionen mit sozialen Repräsentationen und Herrschaftsverhältnissen zusammen? Duygus situative Identitätskonstruktion als „Türkin“ und „Einzelgängerin“ geschieht nicht in einem machtfreien Raum, sie wird vor dem Hintergrund bestimmter Erfahrungen vorgenommen, die dieser Aussage vorangehen. Anhand der Beispiele wird erkennbar, wie Herrschaftsverhältnisse und soziale Repräsentationen auf soziale Interaktionen in der Schule einwirken und wie sich Duygu in ihrer subjektiven Identitätsarbeit damit auseinandersetzt.

So zeigt das Beispiel „Chemieunterricht“ Bezüge zu gesellschaftlichen Bildern des „gewalttätigen, terroristischen Muslims“, der vom Lehrer gleichgesetzt wird mit dem „Südländer“. An dieser Stelle drückt sich einerseits ein anti-islamischer Rassismus als Herrschaftsverhältnis (vgl. dazu Attia 2009) aus, vor dessen Hintergrund die Aussage des Lehrers erst möglich wird. An-

dererseits findet eine Verknüpfung bzw. Gleichsetzung der Kategorien „Religion“ und „nationale bzw. territoriale Zugehörigkeit“ statt (durch den alltagssprachlich geläufigen Begriff „Südländer“).

Im Beispiel „Gastarbeiter“ drückt sich das Herrschaftssystem Rassismus aus sowie die gesellschaftliche Repräsentation, es handle sich bei Menschen mit bestimmten Migrationshintergründen (z.B. aus der Türkei) um „Gäste“ in Deutschland, also um „Nicht-Zugehörige“, von denen man „erwarte, dass sie irgendwann gehen“.

Das Beispiel „Elternabend“ verweist hingegen auf den monolingualen Habitus der Schule im Rahmen eines linguizistischen Herrschaftssystems (vgl. Dirim 2010: 91ff.). Die schulische Norm der „deutschsprachigen Eltern“ in Verbindung mit der gesellschaftlichen Norm des „unzureichend deutschsprachigen Ausländers“ bringen Duygu in die Bedrängnis, ihrer Mutter vom Besuch der schulischen Elternabende abzuraten, um sie vor befürchteten Verletzungen aufgrund ihrer unzureichenden Deutschkenntnisse zu schützen.

Der von Duygu nur indirekt angesprochene Identitätsaspekt „weiblich“ verweist darauf, dass die Identitätsaspekte „muslimisch“ und „türkisch“ im subjektiven Erleben ihres Schulalltags eine größere Bedeutung haben könnten. Es lässt sich deshalb die vorläufige These aufstellen, dass die Kategorie Geschlecht im schulischen Erleben von Schülerinnen mit (familiären) Migrations- und daraus resultierenden vielfältigen Diskriminierungserfahrungen gegenüber der Kategorie ethnische Zugehörigkeit eine untergeordnete Rolle spielt und gleichsam relativiert wird. Die intersektionale Perspektive führt hier also nicht zu einer Relativierung der Rassismusanalyse durch die Berücksichtigung weiterer (Ungleichheits-)Kategorien (vgl. Erel et al. 2007: 247). Vielmehr wird die Notwendigkeit einer Rassismusanalyse durch die subjektiven Erfahrungen der Befragten bestätigt, weil in deren Erleben die Kategorie „ethnische Herkunft“ im Vergleich mit anderen Kategorien (z.B. Geschlecht) offenbar dominiert.

Als theoretische Schlussfolgerung bezüglich der Frage nach (Identitäts-) Bildungschancen in der Schule der deutschen Migrationsgesellschaft lässt Duygus Fall Schule als einen Ort erscheinen, der ungleiche Bildungschancen in Bezug auf Identitäten hervorbringt und damit den Ansprüchen an eine Bildungsinstitution einer (vermeintlich) demokratischen Gesellschaft nicht gerecht wird. Denn während Schülerinnen wie Duygu ihre marginalisierten Zugehörigkeiten in der Schule negativ bewertet erleben und sich eine Anerkennung ihrer Identitäten und Zugehörigkeiten vor anderen, aber auch vor sich selbst erst erkämpfen müssen, können SchülerInnen mit dominanten Zugehörigkeiten diese in der Schule unhinterfragt anerkannt und bestätigt wissen. Zu dem nach Rommelspacher (1997: 252) kulturell dominanten west-

lich-weißen, christlichen, männlichen Selbstverständnis, stellen die von Duygu in der Schule erfahrenen Zugehörigkeitsaspekte „türkisch“, „muslimisch“ und auch der implizit erfahrene Aspekt „weiblich“ den Gegenpol dar. Nach Rommelspacher ist „das eigene Selbstverständnis auch entscheidend davon geprägt, welche Position der/die einzelne innerhalb der Machtverhältnisse einnimmt. Machtlosigkeit drückt sich in Selbstverlust aus, in der Verweigerung einer eigenen Identität, die die eigenen Erfahrungen und Lebenszusammenhänge adäquat widerzuspiegeln vermag“ (ebd.: 266).

In Duygus Fall führen die Erfahrungen im Kontext Schule dazu, dass sie sich in ihrer Identität als „Türkin“ als „Einzelgängerin“ und damit als nicht zugehörig empfindet. Der Schule als Lernort scheint es in diesem Fall nicht möglich, einen Raum zu schaffen, der die unterschiedlichen Zugehörigkeitsaspekte ihrer SchülerInnen anerkennt, so dass Duygu ihre Identität als „Türkin“ als Grund für Ausgrenzung erlebt.

Auffällig ist weiterhin, dass der Identitätsaspekt „deutsch“ in Duygus Erzählung nicht vorkommt, obwohl sie in Deutschland geboren und aufgewachsen ist, die deutsche Staatsangehörigkeit besitzt und ihre gesamte bisherige Schullaufbahn im deutschen Bildungssystem absolviert hat. Hier wird deutlich, wie Anrufungen als „Ausländerin“ und damit „Nicht-Zugehörige“ verhindern, dass die eigenen Lebenszusammenhänge ihren Platz in Duygus subjektiver Identitätskonstruktion bekommen.

Nicht nur formale Bildungsabschlüsse sind also in deutschen Schulen signifikant von der Herkunft der SchülerInnen abhängig (vgl. u.a. Diefenbach 2010). Vielmehr bringt Schule auch ungleiche Bildungschancen auf der Ebene von Selbst-Bildung hervor, auf der Individuen ihre Selbstbilder, Zugehörigkeitsaspekte und Identitäten als gefestigt, anerkannt oder aber beschädigt und verworfen erleben und sich dazu verhalten müssen. In einer herrschaftskritischen und intersektionalen Perspektive, welche die Erfahrungen und Erzählungen betroffener SchülerInnen in den Mittelpunkt rekonstruktiver Analysen stellt, können Dimensionen von Bildung, die diese Selbst-Bildung im Hinblick auf Bildungschancengleichheit berücksichtigt, empirisch weitergehend untersucht werden.

Literatur

- Anthias, Floya (2002): Where do I belong? Narrating collective identity and translocation, <http://sagepub.com/cgi/content/abstract/2/4/491> [01.09.2010]
- Attia, Iman (2009): Die „westliche Kultur“ und ihr Anderes. Zur Dekonstruktion von Orientalismus und antimuslimischem Rassismus, Bielefeld

- Auernheimer, Georg (2010): Einleitung, in: ders. (Hg.): Schieflagen im Bildungssystem, Wiesbaden, S. 7-22
- Diefenbach, Heike (2010): Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde, Wiesbaden
- Diehm, Isabell/Radtke, Frank-Olaf (1999): Erziehung und Migration. Eine Einführung, Stuttgart
- Dirim, İnci (2010): „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.“ Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft, in: Mecheril, Paul et al. (Hg.): Spannungsverhältnisse, Münster, S. 91-114
- Erel, Umut et al. (2007): Intersektionalität oder Simultaneität?! – Zur Verschränkung und Gleichzeitigkeit mehrfacher Machtverhältnisse – Eine Einführung, in: Hartmann, Jutta et al. (Hg.): Heteronormativität, Wiesbaden, S. 239-250
- Gogolin, Ingrid (2008): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule, Münster
- Hall, Stuart (1994): Rassismus und kulturelle Identität, Hamburg
- Honer, Anne (2009): Lebensweltanalyse in der Ethnographie, in: Flick, Uwe et al. (Hg.): Qualitative Forschung, Hamburg, S. 194-203
- Kalpaka, Annita (2007): Unterschiede machen – Subjektbezogene Erforschung von Differenzproduktion. Einblick in methodische Herangehensweisen, in: Widersprüche 104, 2, S. 63-83
- Keupp, Heiner et al. (2008): Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne, Reinbeck b. HH.
- Lutz, Helma/Wenning, Norbert (2001): Differenz als Rechenaufgabe: über die Relevanz der Kategorien Race, Class und Gender, in: dies. (Hg.): Unterschiedlich verschieden. Opladen, S. 215-230
- Lutz, Helma/Herrera Vivar, Maria Teresa/Supik, Linda (2010): Fokus Intersektionalität – eine Einleitung, in: dies. (Hg.): Fokus Intersektionalität. Wiesbaden, S. 9-30
- Mecheril, Paul (2003): Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-) Zugehörigkeit. Münster
- Mecheril, Paul/Melter, Claus (2009): Rassismustheorie und -forschung in Deutschland. Kontur eines wissenschaftlichen Feldes, in: dies. (Hg.): Rassismuskritik Band 1, Schwalbach/Ts., S. 13-22
- Mecheril, Paul/Witsch, Monika (2006): Cultural Studies, Pädagogik, Artikulationen. Einführung in einen Zusammenhang, in: dies. (Hg.): Cultural Studies und Pädagogik, Bielefeld, S. 7-18
- Mecheril, Paul et al. (2011): Lehr- und Forschungsbereich „Migration und Bildung“. Arbeitspapier, http://uibk.ac.at/iezw/forschung/migration_und-bildung_final_15_02_2011.pdf [28.05.2012]
- Messerschmidt, Astrid (2012): Bildungsprozesse in integrationskritischer Perspektive. Studieren in der (Post-)Migrationsgesellschaft, Vortrag beim 23. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Manuskript (unveröff.)

- Messerschmidt, Astrid (2011): Lehrer/in sein in der Einwanderungsgesellschaft – Pädagogische Reflexion der gesellschaftlichen Bedingungen für den Umgang mit Migration, in: karlsruher pädagogische beiträge, 76, S. 105-114
- Rommelspacher, Birgit (1997): Identität und Macht. Zur Internalisierung von Diskriminierung und Dominanz, in: Keupp, Heiner/Höfer, Renate (Hg.): Identitätsarbeit heute, Frankfurt/M., S. 251-269
- Sauter, Sven (2006): Die Schule als Kampfplatz und Aushandlungsraum. Über die soziale Bedeutung des Wissens aus der Perspektive der Cultural Studies, in: Mecheril, Paul/Witsch, Monika (Hg.): Cultural Studies und Pädagogik, Bielefeld, S. 111-148
- Tölke, Inga (2010): Identitätskonstruktionen und AlevitIn-Sein in Deutschland. Eine theoretisch-empirische Sichtung, Diplomarbeit Universität Bielefeld: Fakultät für Erziehungswissenschaft (unveröff.)
- Weber, Martina (2003): Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede, Opladen
- Winker, Gabriele/Degele, Nina (2009): Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheit, Bielefeld