Zeitschrift für Diversitätsforschung und -management Heft 2/2022

Inhalt

Schwerpunktthema: Ökonomisierungsprozesse im Diskursfeld Flucht/Migration und Bildung: Ein- und Ausschlüsse zwischen Persistenz und Veränderung

Ellen Kollender, Veronika Kourabas und Niels Uhlendorf
Editorial zum Schwerpunktthema 129

Wissenschaftliche Langbeiträge

Natascha Khakpour
Mit Kafka die *dark side* schulischer Verfahren verstehen:
Deutsch-Können und neoliberale Ökonomisierung 135

Marie Hoppe
Die Arbeit am rassifizierten Selbst: Subjektivierung entlang rassistischer und neoliberaler Logiken am Beispiel von Schulbildungsbiographien in der Türkei 148

Barbara Gross, Peter Kelly and Susann Hofbauer
'Making up for lost time': Neoliberal governance and educational catch-up measures for disadvantaged students during the COVID-19 pandemic 161

Lena A. Nzume und Ayça Polat
Durch Ausbildung zum beruflichen Erfolg? Zur gesellschaftlichen Reproduktion des ‚Nützlichkeitsparadigmas' in (Aus-)Bildungsprogrammen für Geflüchtete 175

Nathalie Amstutz, Lea Küng, Thomas Geisen, Benedikt Hassler, Nadine Wenger und Lea Widmer
Lebenslanges Lernen? Vergeschlechtlichte und kulturalisierte Legitimationsdiskurse zur Abwesenheit von Weiterbildung im Tieflohnsektor 188

Positionen

Wiebke Scharathow
Soziale Arbeit im Handgemenge.
Ein Plädoyer für die Stärkung doppelter Widerspruchsfähigkeit 202

Brita Krucsay und Christopher Schlembach
Integration, Geschlechtergerechtigkeit, Arbeit?
Kritische Reflexionen zum Integrations- und Ökonomisierungsbegriff 208

Forschungsskizze

Ellen Kollender
‚Geflüchtete Kinder und Jugendliche' in EU-Grenzräumen:
Verhandlungen um diskriminierungsfreie Bildung im Kontext neoliberaler
Governance 213

Offener Themenbereich

Daniela Rastetter und Barbara Sieben
Editorial 219

Wissenschaftlicher Langbeitrag

Veronika Kneip, Regine Graml und Martina Voigt
Führung neu denken – Das Corona-Homeoffice
als Gelegenheitsstruktur für (Führungs-)Karrieren von Frauen 220

Aktuelles

Julia Gruhlich und Lena Weber
Call for Papers zum Themenschwerpunkt für das Heft 1/2024 der ZDfm:
Care & Diversity aus intersektionaler Perspektive 234

Dank an die Gutachter_innen 237

Wissenschaftliche Langbeiträge

Mit Kafka die *dark side* schulischer Verfahren verstehen: Deutsch-Können und neoliberale Ökonomisierung

Natascha Khakpour

Zusammenfassung

Mit Bezug auf „Deutsch-Können“ werden Schüler:innen in ein Vergleichsverhältnis zu einander gesetzt und formale wie symbolische Ein- und Ausschlüsse reguliert. Hiermit verbundene schulische Verfahren, in denen Schüler:innen unterschieden und sortiert werden, erhalten besondere Relevanz im Rahmen von Migrations- und Ökonomisierungsprozessen. In diesem Kontext wird im Spiegel der Erfahrungen von Jugendlichen ausgearbeitet, wie und mit welchen Konsequenzen schulische Verfahren differenzieren und positionieren, wenn Deutsch-Können relevant gesetzt wird. Den analytischen Zugang stellen Franz Kafka und seine organisationstheoretische Rezeption dar.

Schlagwörter: Kafka, Deutsch-Können, Migration, schulische Verfahren, neoliberale Ökonomisierung

Using Kafka to understand the *dark side* of school procedures: German proficiency and neoliberal economisation

Abstract

With reference to “German proficiency”, students are placed in comparative relation to one another and formal and symbolic inclusions and exclusions are regulated. Corresponding school procedures, in which students are differentiated and sorted, become particularly relevant in the context of migration and economization processes. Against this background, reflecting the experiences of former students, the paper elaborates how and with what consequences school procedures differentiate and position when German proficiency is made relevant. The analytical approach is based on Franz Kafka and his reception in organizational theory.

Keywords: Kafka, German proficiency, migration, school procedures, neoliberal economisation

1. Einleitung

Die Straße, auf der K. ging, „führte nicht zum Schloßberg, sie führte nur nahe heran, dann aber wie absichtlich bog sie ab und wenn sie sich auch vom Schloß nicht entfernte, so kam sie ihm doch auch nicht näher." (Franz Kafka: Das Schloß)

Das sprachliche Repertoire der Schüler:innenschaft steht im Fokus des Interesses von Eltern, die für ihre Kinder eine Schulwahl treffen (können) (Dean 2018: 38). Die Daten zum Anteil von Schüler:innen „nichtdeutscher Herkunftssprache"[1] und damit zur vermuteten migrationsgesellschaftlichen Zusammensetzung der Schüler:innen werden gerne herangezogen, um Rückschlüsse auf eine angemessene Gestaltung der Lernumgebung oder die Qualität der Schule zu ziehen (Karakayalı/zur Nieden 2013: 68). Die Kategorie Sprache hat, so lässt sich beobachten, jene der „Ausländer:in" abgelöst (ebd.: 70) und erlangt als Chiffre für an Rassekonstruktionen anschließende Unterscheidungspraktiken größere Sagbarkeit (Khakpour 2016: 218). Dies könnte damit zusammenhängen, dass Sprachkenntnisse als vermeintlich objektiv messbare und damit neutrale Größe inszeniert werden[2], die ein faires und transparentes In-Beziehung-Setzen von Schulstandorten ermöglichen. Deutschkenntnisse werden herangezogen, um Schüler:innen in der weiterhin konzeptuell monolingual deutschsprachigen Schule (Dirim 2015: 25f.) in ein Vergleichsverhältnis zu setzen und damit formale wie symbolische Ein- und Ausschlüsse zu regulieren. Dabei kommt schulischen Verfahren, in denen institutionell autorisiert Schüler:innen *unterschieden* und *sortiert* werden, eine zentrale Legitimationsfunktion zu. Dies erhält besondere Relevanz in der gegenwärtigen ökonomisierten Schule (Hartong et al. 2018), wobei das Attribut *ökonomisiert* gerade nicht meint, dass es zuvor ökonomiefreie (Bildungs)Institutionen gegeben hätte. Vielmehr ist darunter ein analytischer Einsatz zu verstehen, der sucht, die „ökonomische […] Indienstnahme von Bildung" (Merkens 2002, o.S.) in ihrer Vielschichtigkeit beschreibbar zu machen. Der vorliegende Beitrag hat zum Gegenstand, wie und mit welchen Konsequenzen schulische Verfahren differenzieren und positionieren, wenn Deutsch-Können relevant gesetzt wird. Deutsch-Können wird hierbei als kontingente Signifikationspraxis verstanden, die ihre Bedeutung durch und in migrationsgesellschaftliche(n) Differenzordnungen erhält. Dies wird im Spiegel der erzählten Erfahrungen ehemaliger Schüler:innen bearbeitet, die im jugendlichen Alter als Deutschlernende in die konzeptionell deutschsprachigen Schulen Deutschlands und Österreichs eingeschult wurden.[3] Der analytische Zugang zu Erfahrungen in und mit schulischen Verfahren[4] wird im Anschluss an Franz Kafka und seine organisationstheoretische Rezeption entwickelt – dies ermöglicht besondere Aufmerksamkeit auf die Machtbeschaffenheit von

1 In einem online einsehbaren Schulverzeichnis des Berliner Senats werden Schulporträts dargestellt, in denen der prozentuale Anteil an Kindern „nichtdeutscher Herkunftssprache" angegeben wird. Dies wurde durchaus kritisch hinsichtlich diskriminierender Aspekter der Zuordnungspraxis diskutiert (Dean 2018) und soll mit dem kommenden Semester eingestellt werden. In Niedersachsen etwa findet „ndH" weiterhin Verwendung.

2 Ein Beispiel für solch eine Inszenierung ist das Legitimieren von segregierender Beschulung mit dem Rekurs auf Deutschkenntnisse und deren partei- und bildungspolitischen Betrachtung „abseits der ideologischen Brille", wie eine damalige Regierungspartei die Einführung der Deutschförderklassen in Österreich 2018 in einer Presseaussendung lobte (ausführliches Zitat und dessen Einordnung: Khakpour/Dirim 2022: 325ff.).

3 Der Beitrag stellt eine Weiterführung meiner Auseinandersetzungen auf der Datengrundlage meiner Dissertationsstudie dar. Deren Gegenstand und Anlage skizziere ich weiter unten.

4 Der Verfahrensbegriff, der hier zum Einsatz kommt, speist sich zum einen aus meiner hegemonietheoretischen Perspektive auf Schule und demnach der Konzeption, dass Verfahren und Gesetze zwar staatlich abgesichert, aber ebenso kontingent und Gegenstand wie Terrain sozialer Auseinandersetzungen um Hegemonie sind (Khakpour 2021: 95). Zum anderen liegt dem eine praktikentheoretische Grundierung zugrunde, in der sich „Struktur und Handlung, einer Regel und ihrer Anwendung" (Schäfer 2016: 11) trennen lassen. Jedoch wird keine Rekonstruktion von schulischen Verfahren selbst angestrebt, vielmehr geht es darum, welche positionierenden Effekte im Spiegel der erzählten Erfahrungen von ihnen ausgehen.

Die Arbeit am rassifizierten Selbst: Subjektivierung entlang rassistischer und neoliberaler Logiken am Beispiel von Schulbildungsbiographien in der Türkei

Marie Hoppe

Zusammenfassung

Der Beitrag beschäftigt sich mit Subjektivierung und rassistischen Ein- und Ausschlüssen in Schulen und deren Verwobenheit mit neoliberaler Gouvernementalität. In den Blick genommen wird das Verhältnis von Schule, Nationalstaat und Rassismus im Kontext Türkei, das mit Blick auf die Marginalisierungen kurdisch positionierter Subjekte im türkischen Schulsystem zugespitzt wird. Der empirische Beitrag analysiert schulbildungsbiographische Selbstauskünfte auf jene Machtwirkungen hin, die rassistische und ökonomistische Diskurse auf marginalisierte Subjekte am Ort Schule entfalten ebenso wie Prozesse, in denen sich marginalisierte Subjekte diese Ordnungen aneignen, sich ihnen widersetzen und sich darüber als Subjekte konstituieren.

Schlagwörter: Subjektivierung, Rassismus, Türkei, neoliberale Gouvernementalität, Schule

Working on the racialized self: Subjectivation at the intersection of racism and neoliberalism using the example of schooling biographies in Turkey

Abstract

The article deals with subjectivation and racial inclusion and exclusion in schools and their interconnectedness with neoliberal governmentality. It addresses the relationship between school, nation-state and racism in the context of Turkey, focusing on the marginalization of Kurdish subjects in the Turkish education system. It empirically analyzes a schooling biography with regard to the effects that racial and economistic discourses have on marginalized subjects at school, as well as the processes in which marginalized subjects appropriate these orders, resist them, and thereby constitute themselves as subjects.

Keywords: subjectivation, racism, Turkey, neoliberal governmentality, school

1. Einleitung

Dieser Beitrag beschäftigt sich mit den subjektivierenden Effekten rassistischer Ein- und Ausschließungspraktiken im schulischen Kontext und deren Verwobenheit mit neoliberaler Gouvernementalität. Dabei versteht er Schulen als institutionelle Zusammenhänge, die aktiv an der Produktion von Selbst- und Weltverhältnissen von Heranwachsenden beteiligt sind. Die Verwobenheit von Rassismus und neoliberaler Gouvernementalität im Raum Schule und ihre subjektivierenden Effekte interessieren hier in einem spezifischen Kontext: der nationalen Schule der Türkei. Mit Blick auf die Marginalisierung kurdisch positionierter Subjekte

wird eine spezifische Ausformung rassistischer Ein- und Ausschlüsse innerhalb der Verknüpfung von Schule und Nationalstaat in der Türkei thematisch. Der empirische Beitrag analysiert schulbildungsbiographische Selbstauskünfte auf jene Machtwirkungen hin, die rassistische und ökonomistische Diskurse auf marginalisierte Subjekte am Ort Schule entfalten sowie Prozesse, in denen sich Subjekte diese Ordnungen aneignen, sich ihnen widersetzen und darüber als Subjekte konstituieren. Mit diesem Analysefokus ist die vorliegende Auseinandersetzung jedoch widersprüchlich verhaftet, da sie, trotz des Anliegens, das machtvolle Wirken von Differenzordnungen auf Subjekte zu dekonstruieren, wirkmächtige Differenzierungen wiederholt. Dieses Vorgehen ist insbesondere machtvoll, da aus der Perspektive einer in globalen Herrschaftsverhältnissen privilegiert positionierten Forscherin zu Perspektiven weniger privilegiert Positionierter gesprochen wird. Das situierte Wissen (Haraway 1995), das sich aus der Positioniertheit als weiße deutsche Forscherin ohne eigene Rassismuserfahrungen ergibt, rahmt somit die Wissensproduktion in und durch diesen Text, wie auch die innerhalb des Forschungsprojektes, auf das im weiteren Verlauf rekurriert wird.

Zunächst werden mit *Subjektivierung*, *Rassismus* und *neoliberaler Gouvernementalität* die leitenden theoretischen Perspektiven markiert (2.) und eine historische Kontextualisierung zu Zugehörigkeitsverhältnissen unter den historischen Bedingungen von Binnenmigration in der Türkei vorgenommen (3.). Dann wird ein biographisch-narratives Interview subjektivierungstheoretisch und vor dem Hintergrund der Relevanz von Rassismus und neoliberaler Gouvernementalität gelesen (4.) und abschließend auf diese Verschränkung hin analytisch verdichtet (5.).

2. Subjektivierung, Rassismus und neoliberale Gouvernementalität am Ort Schule: theoretische Markierungen

Das Einschreiben gesellschaftlicher Ordnungen in Selbstverständnisse wird in diesem Beitrag aus einer subjektivierungstheoretischen Perspektive in den Blick genommen, die darauf fokussiert, wie Menschen zu Subjekten (gemacht) werden. Ausgangspunkt ist dabei die Verwobenheit von Subjekt und Macht: Macht wird als produktive Kraft verstanden, die Subjekte hervorbringt und sich durch Subjekte verwirklicht, indem sie bewirkt, dass sich Menschen als (bestimmte) Subjekte zu verstehen und auszulegen lernen (Foucault 1987). Konkret vollzieht sich das Subjektwerden im Akt der Anrufung (Althusser 1977), der paradoxerweise für das Subjekt sowohl Unterwerfung unter machtvolle Ordnungen als auch Existenzverleihung bedeutet (Butler 2001). Da Subjektivierung entlang sozialer Kategorien erfolgt, die strukturieren, welches Subjekt jemand innerhalb einer sozialen Ordnung (nicht) werden kann, bedeutet sie immer zugleich Existenzverheißung und Begrenzung. Butler geht zudem davon aus, dass Subjekte ihrem Sein leidenschaftlich verhaftet sind (ebd.: 12), sodass gesellschaftliche Kategorien „selbst wenn sie im Dienst der Unterwerfung stehen, oft vorgezogen [werden], wenn die Alternative darin besteht, überhaupt keine soziale Existenz zu haben“ (ebd.: 24). Jedoch besteht die Möglichkeit, mit Anrufungen auf eine nicht-konforme, widerständige Art und Weise umzugehen, da sie immer mit dem „Risiko einer gewissen *Missachtung*“ einhergehen (ebd.: 91f., Herv.i.O.). So müssen soziale Normen wiederholt werden, um wirkmächtig zu sein, können jedoch nie identisch wiederholt werden. Dies impliziert einen Spielraum für Störanfälligkeiten und Verschiebungen , sodass auf Anrufungen auch in ‚anderer‘ Weise geantwortet werden kann (ebd.: 92).

Ein gesellschaftlicher Kontext, der in besonderem Maße an der Hervorbringung von Selbstverständnissen in Bezug auf (Differenz-)Ordnungen beteiligt ist, ist die Schule. Mit

‘Making up for lost time’: Neoliberal governance and educational catch-up measures for disadvantaged students during the COVID-19 pandemic

Barbara Gross, Peter Kelly and Susann Hofbauer

Abstract

The neoliberal governance of education and the import of values such as economic productivity are changing schools in Europe to different degrees. Understanding the effects of this on disadvantaged students is especially critical during and after the COVID-19 pandemic, given their greater need for catch-up support. In this paper we analyse national government policy guidelines and reports concerning catch-up measures in Italy, Germany and England and illuminate debates between various actors using news and education media reports. We find that while catch-up measures in the studied countries promote equality of access, for instance through extending schooling to make up for “lost” time, the undifferentiated universal provision promoted by neoliberal logics is inequitable towards socio-economically, linguistically and ethnically disadvantaged students.

Keywords: COVID-19, catch-up measures, neoliberalism, disadvantaged students

„Die verlorene Zeit aufholen“: Neoliberale Steuerung und Aufholmaßnahmen für benachteiligte Schüler*innen während der COVID-19-Pandemie

Zusammenfassung

Die neoliberale Steuerung des Bildungswesens und der Einfluss von Werten wie der wirtschaftlichen Produktivität verändern Bildungsinstitutionen in Europa in unterschiedlichem Maße. Das Verständnis der Auswirkungen auf benachteiligte Schüler*innen ist während und nach der COVID-19-Pandemie besonders wichtig, da diese Lernenden einen größeren Bedarf an Aufholförderung offenkundig werden ließen. In diesem Beitrag analysieren wir nationale Richtlinien und Berichte über Aufholmaßnahmen in Italien, Deutschland und England und beleuchten Debatten zwischen verschiedenen Akteur*innen anhand von Nachrichten- und Medienberichten. Dabei zeigt sich, dass die Aufholmaßnahmen in den untersuchten Ländern zwar die Zugangsgleichheit fördern, indem beispielsweise die Lernzeit an Schulen verlängert wurde, um „versäumte“ Zeit nachzuholen, dass aber das undifferenzierte universelle Angebot, das durch neoliberale Logiken befördert wird, eine Benachteiligung für bestimmte Schüler*innen darstellt.

Schlagwörter: COVID-19, Aufholmaßnahmen, Neoliberalismus, benachteiligte Lernende

Introduction

In this paper we consider how equitable[1] educational catch-up during the COVID-19 pandemic is in Italy, Germany and England. These three countries differ in the extent to which they have embraced neoliberal reform and their histories and socio-political constructions of migration. While our interest firstly was on students with a migration experience, we soon recognized that comparisons in this area are problematic because of national differences in (i) the complexity of migration flows shaping the cultural-linguistic and legal-citizenship diversity and associated needs of migrant populations, (ii) the categorisation frameworks used that affect data collection and analysis (Horvath 2019), (iii) the terminology used in official, public and media discourse, and (iv) the limited number of bespoke educational measures and policies for this target group during the COVID-19 pandemic. This is why we analyse the catch-up support following the COVID-19 school closures offered to the broader group of disadvantaged learners including those with low socioeconomic status, and/or those officially categorised as learners with a migration background (either by law or self-identification with minority ethnicities) and/or non-native language speakers. Thus, in this paper – whilst we are aware of the inclusion, exclusion, overgeneralisation and stigmatisation that every categorisation entails and the interrelation between class, origin and racism as structural problems – we consider these students as "disadvantaged students".

The neoliberal governance of education in European countries

From the 1990s, educational reform in Europe was increasingly influenced by a neoliberal agenda that regarded markets as the best way to promote human flourishing, although this has many critics (e.g., Harvey 2005; Bourdieu 1998a; Robertson 2007). This was accompanied by a view that it is not possible to govern public service delivery through legislation and statute alone (Moos 2009). Rather, service improvement should be steered by government using flexible forms of regulation and involve the active participation of a range of actors including, in the case of education, school leaders and teachers (Pollitt/Bouckaert 2011). Especially in England, governance took on a neoliberal character which soon spread elsewhere. To survive in conditions of output evaluations based on comparative measures of collective student performance and school inspections, of privatisation of services to schools, and of quasi markets that were introduced in which schools competed for students, schools took on the practices of business in what was called the *New Public Management* (Hood 1991).

The extent of neoliberal governance in each country depends on the combination, make up and impact of the approaches – termed governance technologies (Ball 2021) – used. Schools in Italy and Germany also saw a reorientation from process to output evaluations, most dramatically, in Germany's case, following the disappointment of international comparative student assessment results in the early 2000s (Waldow 2009). However, unlike the high stakes accountability framework in England, test and inspection data have a largely formative role in both Italy and Germany, providing feedback for school leaders and teachers to act upon in school improvement. Even so, both countries have, to different degrees, rethought

1 Educational equity is a complex and author-dependent concept (e.g., Ainscow, 2016). Here, it involves tailoring provision to students depending on their needs to promote success for all. Equal provision can be inequitable by not recognising the needs of specific students and may increase educational inequality by widening gaps in outcomes between different groups.

Durch Ausbildung zum beruflichen Erfolg? Zur gesellschaftlichen Reproduktion des ‚Nützlichkeitsparadigmas' in (Aus-)Bildungsprogrammen für Geflüchtete

Lena A. Nzume und Ayça Polat

Zusammenfassung

Im Zentrum des Beitrags steht die Herstellung von ökonomistischen ‚Nützlichkeitsparadigmen' und Differenzordnungen in Institutionen und Diskursen. Dazu werden zwei auf die „Integration von Geflüchteten" ausgerichtete Projekte unter Rückgriff auf Theorien zum „marktförmigen Extremismus" sowie „racial neoliberalism" nach der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse diskutiert. Neben einer kritischen Auseinandersetzung mit dem Nützlichkeitsparadigma werden Empfehlungen für die pädagogische und sozialarbeiterische Praxis formuliert.

Schlagwörter: Integrationsparadigma, marktförmiger Extremismus, racial neoliberalism, employability

Through education to professional success? The reproduction of the economic 'utilitarian paradigm' in (vocational) education programs for refugees

Abstract

The article focuses on the production of economistic "utilitarian paradigms" and the (re)production of differences in institutions and discourses. For this purpose, we analyze two projects with the goal of "integrating refugees," drawing on theories of "market extremism" and "racial neoliberalism" and using the method of qualitative content analysis. In addition to a critical analysis of the "utilitarian paradigm," we derive recommendations for educational and social work practice.

Keywords: integration paradigm, market extremism, racial neoliberalism, employability

1. Einleitung

Die Funktionalisierung von Migration unter ökonomischen Gesichtspunkten hat in Deutschland eine lange Tradition, die sich nicht zuletzt im (zeitweisen) Einbezug migrantisch ‚Anderer' als Arbeitskräfte im Zusammenhang mit ‚Gastarbeit*innen' zeigt (vgl. Kollender/Kourabas 2020). Im Kontext der Fluchtmigration in den Jahren 2015/2016 haben diese ökonomistischen Argumentationslinien erneut Konjunktur erfahren: Migrantisch ‚Andere' stehen im Fokus von Aktivierungspolitiken eines Integrationsmanagements, das der Maxime des „Förderns und Forderns" folgt (BMWi o.J; vgl. dazu auch Kollender/Kourabas 2020.).

Bei den Maßnahmen handelt es sich zumeist um standardisierte Angebote, in denen die individuellen Bedürfnisse geflüchteter Menschen kaum Berücksichtigung finden (Stein/Weingraber 2019). Vielmehr verschränken sich in diesen Maßnahmen arbeitsmarkt- mit integrationspolitische Zielsetzungen, nach welchen Geflüchtete dem Arbeitsmarkt zugeführt werden und sich Bleibeperspektiven ‚erarbeiten' sollen. Auch das 2020 verabschiedete Fachkräfteeinwanderungsgesetz betont den ökonomischen Nutzen von Zuwanderung für den „Wirtschaftsstandort Deutschland" (Bundesregierung 2020), verweist aber zugleich auf eine Trennung der Erwerbs- von der Asylmigration: „Wir wollen keine Einwanderung in die Sozialsysteme, sondern in den Arbeitsplatz. Das ist unser Ziel. Zudem können wir über diesen Weg die illegale Migration etwas zurückdrängen" (ebd.). Diese Aussage des damaligen Bundesinnenministers ist beispielhaft für „Gouvernementalitätstechniken" (Foucault 2005), die Migrationsbewegungen in erster Linie als ein Management und die ‚Auslese' von auf dem globalen Arbeitsmarkt als nützlich und qualifiziert adressierten Arbeitskräften betrachten. Die Aussage des Ministers sendet zugleich Botschaften der Abgrenzung sowie Kontroll- und Sanktionsbereitschaft. In diesem Zusammenspiel zeigt sich ein wiederkehrendes Muster europäischer Migrationspolitiken, das an Kosten-Nutzen-Kriterien orientiert ist und in der „employability" und „Integrationsbereitschaft" Einzelner die entscheidenden Kriterien für Zutritt und Verbleib sieht (Müller 2010; Kourabas 2021). Die diskursiven Semantiken des Integrationsimperativs fügen sich ein in eine zunehmende Ökonomisierung von sozialen Systemen, mit denen sich eine Verschiebung gesellschaftlicher Verantwortungsbereiche zu einer „Angelegenheit individueller Vorsorge" (Lemke 2000: 38) vollzieht. Diese Semantiken zeigen sich in der gesellschaftlichen Etablierung einer Subjektwerdung unter den Prämissen der ökonomischen Selbstoptimierung, des Wettbewerbs und der Ausbildung von Humankapital (Langner 2019: 86). Im Falle von ‚Migrationsanderen' (Mecheril 2004) werden diese etablierten ökonomistischen Selbstverständnisse von rassialisierenden Unterscheidungspraktiken durchzogen. So sind ‚Migrationsandere' in besonderer Weise gefordert, Leistungs- und Anpassungsbereitschaft zu zeigen (‚Bringschuld') (Lingen-Ali/Mecheril 2020), um darüber ihre ‚Nützlichkeit' und Daseinsberechtigung in der ‚aufnehmenden Gesellschaft' unter Beweis zu stellen.

Dieser Beitrag beschäftigt sich mit der Frage, wie ökonomistische Nützlichkeitsparadigmen und Integrationsdispositive institutionell hergestellt und welche Differenzordnungen über Projekte zur „Integration" reproduziert werden. In der Analyse der Projektdarstellungen orientieren wir uns methodisch an der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2012) und theoretisch an den Konzepten des „marktförmigen Extremismus" (Groß/Hövermann 2018) sowie des „racial neoliberalism" (Goldberg 2009; Kundnani 2021). Neben einer rassismuskritischen Auseinandersetzung mit dem Nützlichkeitsparadigma geht der Beitrag kursorisch auf Handlungsanforderungen ein, die sich aus den Betrachtungen für die pädagogische und sozialarbeiterische Praxis ableiten lassen.

2. Marktförmiger Extremismus und racial neoliberalism

Unter Neoliberalismus werden Veränderungsprozesse in der Sozial- und Wirtschaftspolitik verstanden, die seit Mitte der 1980er Jahre verstärkt zu beobachten sind und zur Ökonomisierung von gesellschaftlichen Systemen wie Gesundheit, Bildung und Sozialen Hilfen beigetragen haben (Lessenich 2008). Für den Bereich der ‚Integrationsarbeit' werden vermehrt politische Konzepte wie Flüchtlings- und Integrationsmanagement ausgerufen, die die (Aus-)Bildung und Akkumulation von Humankapital entlang des Nützlichkeitsparadigmas

Lebenslanges Lernen? Vergeschlechtlichte und kulturalisierte Legitimationsdiskurse zur Abwesenheit von Weiterbildung im Tieflohnsektor

Nathalie Amstutz, Lea Küng, Thomas Geisen, Benedikt Hassler, Nadine Wenger und Lea Widmer

Zusammenfassung

In der Schweiz hat sich die ungleiche Weiterbildungsteilnahme zwischen gut- und geringqualifizierten Personen in den letzten Jahren verschärft. Im Tieflohnsektor, in dem Frauen und Personen ohne Schweizer Pass übervertreten sind, gibt es trotz bildungs- und arbeitsmarktpolitischer Initiativen zur Förderung kaum Weiterbildungsangebote, die zugleich als Bestandteil Lebenslangen Lernens verstanden werden. Wir begreifen Lebenslanges Lernen als Dispositiv und untersuchen, basierend auf empirischen Studien im Dienstleistungssektor, wie betriebliche Diskurse die fehlende Weiterbildung begründen und welche Rolle dabei Geschlecht und Migration spielen.

Schlagwörter: Weiterbildung, Lebenslanges Lernen, Tieflohnsektor, Geschlecht, Migration

Lifelong Learning? Gendered and culturalized discourses of legitimation on the absence of continuing education in the low-wage sector

Abstract

In Switzerland, the unequal participation in continuing education between well- and low-qualified persons has increased in recent years. In the low-wage sector, where women and persons without a Swiss passport are overrepresented, there are hardly any continuing education opportunities. This is despite initiatives in educational and labor market policy to promote continuing education, the latter being seen as part of lifelong learning. We understand lifelong learning as a dispositive and examine, based on empirical studies in the service sector, how company discourses justify the lack of continuing education and what role gender and migration play in this context.

Keywords: Continuing education, lifelong learning, low-wage sector, gender, migration

1. Einleitung

Lebenslanges Lernen ist eine verbreitete Antwort auf den Strukturwandel im Arbeitsmarkt der Schweiz. Dem zunehmenden Bedarf an qualifizierten Fachpersonen soll u.a. mit einer Intensivierung der Qualifikations- und Bildungsanstrengungen bei Geringqualifizierten begegnet werden (Schweizer Bundesrat 2021). Auch das Schweizer Weiterbildungsgesetz (WeBig) positioniert die Weiterbildung als Teil des Lebenslangen Lernens (Art. 1), wodurch die Chancengleichheit, etwa die Gleichstellung der Geschlechter oder die „Integration von Aus-

länderinnen und Ausländern", verbessert und die besonderen Bedürfnisse von Menschen mit Behinderungen berücksichtigt werden sollen (Art. 8). Trotz bisheriger und geplanter Maßnahmen (SBFI 2019) hat sich die ungleiche Weiterbildungsteilnahme zwischen gut- und geringqualifizierten Personen verschärft (SKBF 2018). Die OECD empfiehlt der Schweiz für eine nachhaltige Entwicklung der Ökonomie die Weiterbildung von Personen im Tieflohnsektor[1] zu verbessern (OECD 2021: 233). 12 % der Arbeitnehmenden sind in einer Tieflohnstelle beschäftigt, davon sind zwei Drittel Frauen (insg. 17 % der erwerbstätigen Frauen gegenüber 8 % der Männer). Personen ohne Schweizer Pass machen 53 % der Beschäftigten in Tieflohnstellen aus (BFS 2019). 37 % der im Tieflohnsektor Beschäftigten verfügen über keinen formalen Berufsabschluss (ebd.) und Geringqualifizierte haben eine um 44 % geringere Wahrscheinlichkeit an Weiterbildungen teilzunehmen gegenüber Personen mit einer über die Schulpflicht hinausgehenden Ausbildung (SKBF 2018: 287).

In diesem Beitrag stellen wir basierend auf empirischen Ergebnissen aus zwei Forschungsprojekten in der Schweiz die Frage, wie Betriebe die weitgehende Abwesenheit von Weiterbildungsteilnahme und -angeboten[2] in der Arbeit ohne formale Qualifikationsanforderungen (AofQ)[3] erklären und rationalisieren. Wir nehmen den Widerspruch zwischen Forderungen nach Lebenslangem Lernen und der geringen Weiterbildungsteilnahme von Beschäftigten in der AofQ zum Ausgangspunkt unserer Überlegungen. In einem nächsten Schritt legen wir ausgewählte theoretische Bezüge für unsere Analyse dar: Wir gehen auf das Lebenslange Lernen als Dispositiv (Spilker 2013) ein, das gleichstellungs- bzw. integrationspolitische mit wettbewerbsbezogenen Erwartungen verbindet. Die ungleiche Weiterbildungsteilnahme zeigt jedoch, dass das Versprechen des sozialen Ausgleichs nicht eingelöst wird. Wir stellen daher entsprechende Erklärungsansätze der Weiterbildungsforschung vor und ergänzen diese mit Forschungen zur Bedeutung gesellschaftlicher Arbeitsteilung aus geschlechter- und migrationstheoretischer Perspektive. In einem dritten Schritt werden die Forschungsprojekte sowie das methodische Vorgehen kurz erläutert und die empirischen Daten entlang einer Wissenssoziologischen Diskursanalyse (Keller 2008) ausgewertet. Die herausgearbeiteten Deutungsmuster verstehen wir als Rationalisierungsdiskurse, d.h. als Diskurse, die die weitgehende Abwesenheit von Weiterbildung in der AofQ (re)interpretieren und begründen. Abschließend diskutieren wir die betrieblichen Diskurse zum Dispositiv des Lebenslangen Lernens und kommen im Fazit auf dessen politische Problemstellung zurück.

1 Das Bundesamt für Statistik der Schweiz verwendet die Bezeichnung „Tieflohn" (BFS 2019), das Statistische Bundesamt Deutschland „Niedriglohn" (Destatis 2021). Je nach wissenschaftlichem oder empirischem Kontext verwenden wir den Begriff Tief- oder Niedriglohn. Gestützt auf die OECD sind Tieflohnstellen bzw. Niedriglohnstellen dadurch definiert, dass der auf der Basis eines Vollzeitpensums von 40 Wochenstunden berechnete Lohn weniger als zwei Drittel des Bruttomedianlohns ausmacht (BFS 2019).

2 Wir definieren Weiterbildung als nichtformale, „institutionalisierte, bewusste und von einem Bildungsanbieter geplante Bildung außerhalb des formalen Bildungssystems" (BFS 2018b: 6).

3 Statt des Begriffs der Einfacharbeit, der sich in der deutschsprachigen Industriesoziologie etabliert hat, verwenden wir in Anlehnung an Hassler et al. (2019) die Bezeichnung Arbeit ohne formale Qualifikationsanforderungen (AofQ). Diese Bezeichnung hat den Vorteil, dass sie keine Aussagen dazu macht, „wie einfach, schwierig oder beschwerlich eine Tätigkeit ist" (ebd.: 150). Wir greifen auf Daten zum Tieflohnsektor sowie Geringqualifizierten zurück, da Daten zur AofQ in der Schweiz nicht systematisch erhoben werden. Die Tätigkeiten der AofQ können meist nach kurzer, tätigkeitsbezogener Einarbeitung ausgeübt werden, weshalb sie niedrige Zugangsbarrieren aufweisen (Amstutz et al. 2018).

Positionen

Soziale Arbeit im Handgemenge. Ein Plädoyer für die Stärkung doppelter Widerspruchsfähigkeit

Wiebke Scharathow

„Ich dachte wir sind die Guten", war die lakonische Antwort einer Studentin im Seminar auf die Frage, wie sie den Text von Helga Cremer-Schäfer (2018) fanden, in dem sich die Autorin kritisch mit der Involviertheit Sozialer Arbeit in Herrschaftsverhältnisse auseinandersetzt.

Ein solches Selbstverständnis ist verlockend und erscheint zunächst naheliegend – handelt es sich bei Sozialer Arbeit doch um eine Profession, die Menschen in schwierigen Lebenslagen Unterstützung bietet. Es ist allerdings auch gefährlich. Denn es droht sowohl die gesellschaftlichen Kontexte, in die Individuen und ihre Lebenswelten eingebettet sind, zu vernachlässigen, als auch die zahlreichen Widerspruchsverhältnisse, in denen Soziale Arbeit agieren muss. Die Involviertheit der eigenen Profession und des eigenen fachlichen Handelns sind der Reflexion so kaum mehr zugänglich.

Widerspruchskontext Kapitalismus

Zur Vergegenwärtigung der Einbettung in diese Verhältnisse und der Notwendigkeit ihrer Reflexion hilft ein Blick in die Entwicklungsgeschichte Sozialer Arbeit: Ihre Institutionalisierung ist Teil sozialstaatlicher Interventionen mittels derer die Folgen der kapitalistischen Industrialisierung – Verelendung, massive Migration von Verarmten in die Städte und damit einhergehende, weitreichende soziale Desintegrationsprozesse (Müller 1995: 137f.) – gemildert werden sollten. Dies wurde notwendig, weil die aus der kapitalistischen Organisation von Gesellschaft hervorgehenden Konflikte und Krisen eingehegt werden mussten, um die gesellschaftliche Ordnung abzusichern (Cremer-Schäfer 2018: 39f.; Thiersch 2017: 1034). Soziale Arbeit ist demzufolge sowohl Resultat von Sozialstaatlichkeit als einem erkämpften Kompromiss und Zugeständnis an soziale Bewegungen (ebd.) als auch systemrelevante Institution in der marktförmigen Organisation von Gesellschaft, die das Zusammenleben regulieren helfen soll. Dabei, so betont Burkhardt Müller (1995: 137ff.), „ging [es] in Wirklichkeit nie nur um Hilfe, sondern um Hilfe *und* Kontrolle", wobei Regelungen, „durch die ‚eigene Arme' und ‚fremde Arme' *unterschiedlich* behandelt werden konnten" (ebd.: 137; Herv. i. Orig.) eine zentrale Rolle zukam. Soziale Arbeit hatte die Funktion, „Unterstützung beim Überleben und in der Teilhabe an einer Gesellschaft, die von ‚den Anderen' kontrolliert war *und* […] Anleitung, sich deren Interessen und Normen zu unterwerfen" (ebd.: 138f., Herv. i.O.), bereitzustellen.

Ihre funktionale Einbettung in den Sozialstaat als Regulierungsinstanz der sozialen Effekte kapitalistischer Vergesellschaftung ist heute ebenso relevant für Soziale Arbeit wie die

Integration, Geschlechtergerechtigkeit, Arbeit? Kritische Reflexionen zum Integrations- und Ökonomisierungsbegriff

Brita Krucsay und Christopher Schlembach

Zum Verhältnis von Integration und Ökonomisierung

Inmitten allgegenwärtiger Rhetorik und Techniken der Profitmaximierung – Humankapital, Wissen als Ressource, Wettbewerb, Standortpolitik, Eigenverantwortung, Lebenslanges Lernen – eröffnet die sozialwissenschaftliche Diagnose einer „Ökonomisierung des Sozialen" (Bröckling 2000) die Möglichkeit der kritischen Distanzierung vom scheinbar Unausweichlichen. Durch die Ökonomisierungsbrille sehen wir eine sich ausweitende quantifizierende In-Wertsetzung aller Lebensbereiche, die die marktförmige Verwertbarkeit menschlicher Produktivkraft zum obersten Prinzip erklärt und so den Rückbau kollektiver und solidarischer Sicherungssysteme zugunsten individualisierender Verantwortlichkeitslogiken vorantreibt (Mau 2017). So steht der aktivierende Sozialstaat als Synonym für die Transformation von Wohlfahrtsstaatlichkeit, in dem der Bezug staatlicher Unterstützungsleistungen nicht als Anspruch aus Bedürftigkeit resultiert, sondern an eine Gegenleistung gekoppelt wird: den Willen der Betroffenen zur Integration in den Arbeitsmarkt (Oschmiansky/Berthold 2020). In dieser Rahmung wird Sozialpolitik im Postfordismus zunehmend als Sozialinvestivität[1] betrieben (Lessenich 2015).

Diese Entwicklung tritt an der Schnittstelle der Diskursfelder Flucht/Migration und Bildung besonders plastisch zutage, weil sich dort jene Linien einer sozialinvestiven Programmatik der Förderung von Humankapitalproduktion (Hajek 2018) kreuzen, die ein Spannungsfeld zwischen kosmopolitischer Humanressourcenakkumulation und nationalstaatlich abgeschotteter Bevölkerungspolitik markieren. Den Angelpunkt in der Artikulation dieses Spannungsfeldes bildet der Begriff der Integration, der sich nicht allein auf Arbeitsmarktkompatibilität bezieht. Vielmehr verbinden sich in dem Begriff vielfältige Problematisierungen des Zuzugs von Menschen aus anderen Nationen: einerseits in Hinblick auf deren ‚Kultur', also ‚Werte', ‚Traditionen' und ‚Handlungsweisen', andererseits in Bezug auf deren (‚mangelnde') Bildung bzw. Ausbildung. Der Integrationsdiskurs produziert und zirkuliert somit spezifisches (Problematisierungs-)Wissen, das staatliche wie zivilgesellschaftliche Institutionen, Arbeit, Wertschöpfungssektoren und politische Rationalitäten miteinander verknüpft (Rose/Miller 2010). In diesem Sinne spricht u.a. Mecheril (2011: 52) von einem „Integrationsdispositiv".

Es ist kein Zufall, dass diese zwei unterschiedlich gerahmten Problemkategorien – einerseits kulturelle Differenzen zwischen Migrant*innen und den Mitgliedern der Aufnahmegesellschaft, andererseits die ökonomische Differenz zwischen Nicht-Erwerbstätigkeit und Erwerbstätigkeit – jeweils über Integration gelöst werden sollen. Denn die Zielsetzung der Integration in den Arbeitsmarkt ist nicht auf ein ökonomisches Feld eingrenzbar, sondern definiert als Zielsetzung der Arbeitsmarktkompatibilität ein umfassendes gesellschaftliches Prin-

1 Der Begriff der Sozialinvestivität geht auf Giddens (1998) Konzept des „social investment state" zurück und bezeichnet die Neujustierung der Sozialpolitik nach der Ausschöpfung von Humankapital hinsichtlich Erwerbstätigkeit, Gesundheit und Qualifikation (Dahme/Wohlfahrt 2007: 47).

Forschungsskizze

‚Geflüchtete Kinder und Jugendliche' in EU-Grenzräumen: Verhandlungen um diskriminierungsfreie Bildung im Kontext neoliberaler Governance

Ellen Kollender

Das hier skizzierte Forschungsprojekt[1] untersucht, wie diskriminierende Bildungsausschlüsse von ‚geflüchteten Kindern und Jugendlichen'[2] im transnationalen Bildungsraum durch die EU und die von ihr geförderten (Bildungs-)Organisationen verhandelt und adressiert werden. Diese Akteur_innen agieren in einem spannungsreichen Diskurs um Flucht, Bildung und (Anti-)Diskriminierung. So ist einerseits das Recht auf diskriminierungsfreie Bildung u.a. in der EU-Menschenrechtskonvention und Grundrechtecharta seit Jahrzehnten fest verankert. Zudem lässt sich seitens der EU ein zunehmendes Problembewusstsein für Rassismus (auch) im Bildungsbereich beobachten. So heißt es im 2020 veröffentlichten „EU-Aktionsplan gegen Rassismus": „Es ist an der Zeit, dass wir uns die weite Verbreitung von Rassismus und Rassendiskriminierung eingestehen und dagegen vorgehen; es ist an der Zeit, zu prüfen, was wir auf lokaler, nationaler, europäischer und internationaler Ebene tun können" (Europäische Kommission 2020: 1). Dabei versteht es die EU auch als ihren Auftrag, Schulen als „sichere Orte ohne Mobbing, Rassismus und Diskriminierung" zu gestalten und Lehrkräfte darin auszubilden, „die Bedürfnisse von Schülern mit unterschiedlichem Hintergrund [zu] berücksichtigen, auch in Fragen der Rassendiskriminierung" (ebd.).

Entgegen diesem expliziten Bekenntnis der EU zur Notwendigkeit einer rassismuskritischen Entwicklung von Bildungsinstitutionen und -prozessen haben zahlreiche Analysen imperiale und (post-)koloniale Kontinuitäten problematisiert, die sich in aktuellen EU-Grenz- und Migrationspolitiken artikulieren und die (auch) die Bildungsbiografien von ‚geflüchteten Kindern und Jugendlichen' z.T. entscheidend prägen (u.a. Römhild 2021; Oddy 2020; Spivak 1985). Indem die EU z.B. bestimmte Migrationen, v.a. aus ehemals kolonisierten Räumen reguliert und begrenzt, während sie Migrationen aus dem ‚europäischen Westen' und ‚globalen Norden' ausdrücklich erlaubt und fördert, werden alte koloniale Muster und hiermit verbundene Konstruktionen von ‚Europa' und ‚seinen Anderen' (re-)produziert, bestätigt und verfestigt (Römhild 2021). Diese durch (post)koloniale Verflechtungen geprägten, rassistischen Unterscheidungen schreiben sich auch in Bildungspolitiken und -programme ein und leiten unterschiedliche (subtile) Formen des Bildungsausschlusses von ‚geflüchteten Kindern und Jugendlichen' im EU-Grenzraum an. Diese Ausschlüsse erfahren ‚geflüchtete Kinder und Jugendliche' nicht nur in den Erstaufnahmelagern an der Grenze zur EU (u.a. RSA

1 Das Projekt wurde 2020 am Istanbul Policy Center der Sabancı University begonnen (Förderung durch die Stiftung Mercator) und wird aktuell am Arbeitsbereich für interkulturelle und vergleichende Bildungsforschung an der Helmut-Schmidt-Universität fortgeführt.

2 Um den sozialen Konstruktionscharakter von ungleichheitsrelevanten Kategorien wie ‚Geflüchtete' oder ‚mit Fluchthintergrund' zu betonen, setze ich diese hier und im Folgenden in einfache An- und Abführungszeichen.

 https://doi.org/10.3224/zdfm.v7i2.09

Wissenschaftlicher Langbeitrag

Führung neu denken – Das Corona-Homeoffice als Gelegenheitsstruktur für (Führungs-)Karrieren von Frauen

Veronika Kneip, Regine Graml und Martina Voigt

Zusammenfassung

Das Corona-Homeoffice kann als Gelegenheitsstruktur für Karriere und Führungsbeteiligung von Frauen angesehen werden, die durch neue materielle (Aufbau digitaler Infrastruktur) und soziale (gesellschaftliche Akzeptanz) Rahmenbedingungen gekennzeichnet ist. Es ermöglicht Flexibilisierung, was insbesondere Menschen mit Sorgeverpflichtungen erweiterte Optionen für Rollenvielfalt eröffnet. Führen aus dem Homeoffice erfordert außerdem neue Führungsarchitekturen und -kommunikation. Inwieweit die hierdurch entstehenden Chancen genutzt werden können, wird von einem entsprechenden Wandel in der Unternehmenskultur sowie einer neuen Verteilung der Sorgearbeit im privaten Bereich abhängen.

Schlagwörter: Corona, Diversität, Gender, Homeoffice, Führung

Rethinking leadership – COVID-driven work from home as an opportunity structure for women's (leadership) careers

Abstract

COVID-driven work from home can be seen as an opportunity structure for women’s careers and leadership participation, characterized by new material and social framework conditions (development of digital infrastructure and social acceptance). It facilitates flexibility, which opens up expanded options for role diversity, especially for people with care responsibilities. Remote leadership also requires new leadership architectures and communication. The extent to which opportunities can be exploited will depend on a corresponding change in corporate culture and a new distribution of care work in the private sphere.

Keywords: corona, diversity, gender, home office, leadership

1. Problemstellung, konzeptioneller Rahmen und Methodik

Frauen in Führungsfunktionen sind in Deutschland mit rund 28 Prozent im Jahr 2020 weiterhin deutlich unterrepräsentiert (Statistisches Bundesamt 2021), wobei ihr Anteil in der ersten Führungsebene noch geringer ausfällt (AllBright 2020). Als Erklärungsansätze hierfür wer-

den u.a. strukturelle Barrieren wie Arbeitszeiten, Vereinbarkeit von Karriere und Familie oder fehlende Sichtbarkeit sowie ideologische Barrieren wie Vorurteile und Stereotypen diskutiert (Hipp 2016). Ebenso sind gängige Arbeitsmuster und Erwartungen an Personen in hohen Führungspositionen nach wie vor an der Lebensrealität von Männern ausgerichtet (Wrohlich 2020).

Das Corona-Homeoffice[1] stellt einen der wesentlichen Umbrüche im Zuge der Corona-Pandemie dar. Es hat einen über die Pandemie hinausgehenden Wandel von Arbeitswelten angestoßen, der im Rahmen dieses Beitrags als *Gelegenheitsstruktur* für ein Neudenken von Führung insb. mit Blick auf (Führungs-)Karrieren von Frauen untersucht wird. Der Begriff der (politischen) Gelegenheitsstruktur hat seinen Ursprung in der sozialen Bewegungsforschung. Im Mittelpunkt stehen hier Rahmenbedingungen, die politischen Protest bzw. zivilgesellschaftliches Engagement und eine entsprechende Mobilisierung ermöglichen oder erschweren (Eisinger 1973; Tarrow 1991; Kitschelt 1999). Auch in anderen Kontexten wird der Begriff der Gelegenheitsstruktur genutzt, um günstige oder ungünstige gesellschaftliche Rahmenbedingungen sowie entsprechende historisch-prozesshafte Veränderungen zu erfassen. Hier kann etwa auf Forschungen zu Gelegenheitsstrukturen für Bildungsaufstieg (Dierckx/Soremski 2016; Miethe 2011) oder Entrepreneurship von Migrant:innen (Ozasir Kacar/Essers 2019; Kloosterman 2010) verwiesen werden. Im vorliegenden Beitrag wird der Begriff der Gelegenheitsstruktur genutzt, um das historische Momentum der Corona-Pandemie und die damit einhergehenden veränderten Rahmenbedingungen im Bereich der Digitalisierung und des dezentralen Arbeitens hinsichtlich der damit verbundenen Chancen und Risiken für die Karriereentwicklung von Frauen zu beleuchten. Im Mittelpunkt stehen dabei die folgenden Forschungsfragen:

- Welche materiellen und sozialen Rahmenbedingungen kennzeichnen die Gelegenheitsstruktur Corona-Homeoffice?
- Welche Implikationen ergeben sich daraus für ein Neudenken von Führung bzw. die Rahmenbedingungen für (Führungs-)Karrieren?
- Wie ist die Gelegenheitsstruktur Corona-Homeoffice mit Blick auf die Karriereentwicklung von Frauen zu bewerten? Welche neuen Chancen und Risiken ergeben sich und was ist nötig, damit die Chancen genutzt werden können?

Als Datengrundlage für die folgende Sekundäranalyse nutzten wir relevante empirische Studien zu den sozioökonomischen Folgen der Krise, die durch den Rat für Sozial- und Wirtschaftsdaten (RatSWD) vorgehalten und kontinuierlich aktualisiert werden.[2] Ergänzend zogen wir nach dem Schneeballprinzip weitere Studien heran, auf die in den vorgenannten Untersuchungen verwiesen wird. Zudem wurde eine Schlagwortsuche mit den Begriffen „Homeoffice“, „arbeiten digital“, „digitale Kommunikation“, „Erwerbstätigkeit Frauen“ in der Datenbank Statista durchgeführt. Schließlich wurden internationale Forschungsergebnisse zu den Themenbereichen Digitalisierung und Führung bzw. Gender und Führung integriert, wobei wir ein besonderes Augenmerk auf Metastudien legten. Im ersten Analyseschritt systematisierten wir das Material entlang der deduktiv gebildeten Kategorien *materielle und soziale Rahmenbedingungen*. Darauf aufbauend erfolgte eine vertiefte Analyse, wobei wir induktiv die Kategorien *Führungsarchitekturen* und *Führungskommunikation* entwickelten, ausdifferenziert jeweils hinsichtlich einer *individuellen* und einer *organisationalen Dimension*. Kap. 2 und 3 stellen wesentliche Ergebnisse dieser Analyseschritte dar; Kap. 4 widmet

1 Unter Homeoffice wird im Rahmen dieser Arbeit die Arbeit von zu Hause aus verstanden. Es umfasst somit keine anderen Formen mobilen Arbeitens, verlangt jedoch nicht zwangsläufig einen Telearbeitsplatz im Sinne der Verordnung über Arbeitsstätten („ArbStättVO”).

2 Zu finden unter https://www.konsortswd.de/ratswd/themen/corona/.