Inhaltsverzeichnis

Vorwort **5**

Danksagung **7**

1 Einleitung **13**
1.1 Anliegen und methodische Umsetzung 15
1.2 Verlauf des Forschungsprozesses 16
1.3 Zum Titel der Arbeit 18
1.4 Aufbau der Arbeit 21

2 Analyse des Forschungsstandes **23**
2.1 Empirische Sichtweisen auf pädagogische Kontexte 23
2.2 Empirische Sichtweisen auf ästhetische Bildungsprozesse 26
2.3 Methodische Zugänge 29
2.4 Schlussfolgerungen für diese Untersuchung 33

3 Theoretische Einordnung **37**
3.1 Diskontinuitäten des Forschungsfeldes 39
3.1.1 Gesetzliche Grundlagen 39
3.1.2 Ambivalenzen des ‚Wohnens und Lernens auf der Durchreise' 41
3.1.3 Übergangsräume als Heterotopie 46
3.1.4 Räume der Diskontinuitäten – Schlussfolgerungen für diese Untersuchung 47
3.2 Soziale Ordnungen als ambivalente Konstante 48
3.2.1 Stabilisierende und normierende Ordnungen 49
3.2.2 Die Ambivalenz sozialer Ordnungen 51
3.2.3 Liminal-ästhetische Aspekte sozialer Ordnungen in Kontaktzonen 54

3.2.4 Soziale Ordnungen – Schlussfolgerungen für diese Untersuchung ... 57
3.3 Bildung als Prozess der Ordnungsbildung ... 58
3.3.1 Bildung als Suche nach Ganzheit oder als Bearbeitung von Dissens ... 59
3.3.2 Bildung als Prozess der Ordnungsbildung – Schlussfolgerungen für diese Untersuchung ... 63
3.4 Theaterpädagogische Betrachtungen ... 64
3.4.1 Verständnisse des Ästhetischen und seiner Möglichkeiten ... 65
3.4.2 Theater-Spiel und soziale Ordnungen ... 75
3.4.3 Sinnliche Wahrnehmung, Imagination und ästhetische Erfahrung ... 85
3.4.4 Ästhetisch-theatrale Bildung – eine postmigrantische Betrachtung ... 93
3.4.5 Theaterpädagogik in Kontaktzonen – Schlussfolgerungen für diese Untersuchung ... 99
3.5 Schlussfolgerungen zum Forschungsgegenstand ... 101

4 Methodologische Betrachtungen ... 107
4.1 Epistemisches Anliegen ... 107
4.1.1 Praktisches Wissen und (Spielräume der) Ordnungen ... 109
4.1.2 Wirkmächte der Wissensstrukturen von (Spielräumen der) Ordnungen ... 114
4.1.3 Ästhetisch-theatrale Praktiken in migrationspädagogischen Settings ... 116
4.2 Forschungsethische Reflexion ... 118
4.3 Praxeologische Sichtweisen und erste empirische Erkenntnisse ... 126
4.3.1 Praxeologischer Zugang als erster Ausgangspunkt ... 128
4.3.2 Ambivalente Betrachtungsweise als zweiter Ausgangspunkt ... 131
4.3.3 Erste empirische Erkenntnis – Emergenz dreier Perspektiven ... 136
4.3.4 Praxeologisches Verständnis der drei Perspektiven ... 139
4.3.5 Mehrperspektivität auf der Ebene der Logiken der Praxis ... 144
4.4 Videoethnografische Datenerhebung ... 145
4.4.1 Videoethnografie als Zugang zum Performativen ... 146

4.4.2 Die medialen Verschränkungen der Videoethnografie 148
4.4.3 Die räumlich-dingliche relationale Bezogenheit in der Videografie 155
4.5 Von der Ebene der Praxis zur Ebene der Subjektivierung 158

5 Methodische Vorgehensweise 167
5.1 Datenauswahl und -auswertung 167
5.1.1 Prozesse der Themengenerierung 167
5.1.2 Transkription und reflektierende Interpretation 169
5.1.3 Mehrperspektivische Analyse 171
5.1.4 Erstellen einer Typologie 172
5.2 Darstellung des Forschungsfeldes 174
5.2.1 Auswahl und Zugang zu den Einrichtungen 174
5.2.2 Darstellung der theaterpädagogischen Projekte 175

6 Empirische Rekonstruktion 179
6.1 Falldarstellungen und komparative Aspekte der videografischen Untersuchung 179
6.1.1 Kurzdarstellung der Fälle 181
6.1.2 „Zaubertrick“ – Gleichzeitigkeiten und Widersprüchlichkeiten 183
6.1.3 „Roller“ 200
6.1.4 „Stehen bleiben“ 208
6.1.5 „Statue im Museum“ 224
6.1.6 „Dann ist meine Geburtstag“ 237
6.1.7 „Happy Birthday“ (Ausgangssituation) 249
6.1.8 „Happy Birthday 2“ – „unsere Kinder“ 251
6.1.9 „Happy Birthday 1“ – „Nur die Verben“ 260
6.2 Typologie von Spielräumen der Ordnung 270
6.2.1 Reziproker Modus 273
6.2.2 Isoliert-brüchiger Modus 279
6.2.3 Verhandelnder Modus 284
6.3 Machtkritische Kontextualisierung der empirischen Ergebnisse 290
6.3.1 Elastizität der Spielräume 291

6.3.2 Schlussfolgerungen zur begrenzten Entgrenzung von Spielräumen der Ordnungen ... 293

7 Diskussion ... 297
7.1 Zentrale empirische Erkenntnisse ... 299
7.2 Forschungsmethod(olog)ische Schlussfolgerungen ... 303
7.2.1 Gegenstandsangemessenes methodisches Vorgehen ... 304
7.2.2 Methodische Offenheit im Forschungsprozess ... 308
7.3 Bildungstheoretische Betrachtungen ... 311
7.3.1 Der imaginäre Grund einer Gemeinschaft und das Begehren ... 313
7.3.2 Gabentheoretische Reflexionsfigur – Spielräume der Ordnungen als Weitergabe ... 317
7.4 Schlussbetrachtungen – Global Citizenship Education als Erinnern und Umlernen ... 323

Literatur ... 327

Abbildungsverzeichnis ... 349

Tabellenverzeichnis ... 352

1 Einleitung

Migration und Flucht sind keine modernen Phänomene. Menschen sind schon immer über Grenzen hinweg von einem Gebiet in ein anderes migriert. Das Ausmaß der Bewegungen hat allerdings an Stärke zugenommen. Mehr als je zu zuvor sind aufgrund von Klima- oder Umweltkatastrophen, bewaffneten Konflikten und Kriegen weltweit Menschen nicht nur bereit, sondern auch gezwungen und aufgrund von technischen Möglichkeiten dazu in der Lage, ein neues Lebensumfeld zu finden (vgl. Mecheril 2016, S. 9). Die Herausforderungen im Zeitalter des Anthropozäns, wie Klimawandel, Pandemie(n) oder Kriege, machen eine globale Perspektive auf die vernetzten und komplexen Bedingungen aktueller Krisen notwendig. Fragen nach dem Umgang mit Konflikten und einem friedlichen Zusammenleben betreffen die Weltgemeinschaft insgesamt. Erfahrungen der Differenz oder Krisen bei Flucht und Migration können aber auch von einzelnen Menschen erlebt werden. Insbesondere pädagogische Settings in Willkommensklassen und Aufnahmeeinrichtungen sind von Fluktuation geprägt; das heißt, dass hier Menschen zusammenkommen, die nicht wissen können, ob sie sich am nächsten Tag an diesem Ort wieder begegnen werden. Vor einem solchen Hintergrund nähert sich die Arbeit aus einer ästhetisch-theatralen Perspektive dem Thema Migration – oder konkreter: dem gemeinsamen Zusammenleben, den Erfahrungen mit Differenzen, der Deutung fremder Welten und der kollektiven Erschließung von Sinn. Es soll herausgefunden werden, wie in theaterpädagogischen Settings im Kontext von Flucht und Migration soziale Ordnungen im Miteinander gestaltet werden. Die daraus gewonnenen Erkenntnisse können nicht nur für die Theaterpädagogik von Belang sein, vielmehr lassen sich damit auch für die Erziehungswissenschaft neue Felder erschließen.

Das Interesse an der Verbindung von Fremdheit (Waldenfels 2020) und Ästhetik (Fischer-Lichte 2014; Brandstätter 2008) ist ein zentrales Merkmal dieser Arbeit. Beleuchtet werden dabei Praktiken der Imagination. Handlungsweisen, die performativ zum Ausdruck kommen, werden in Bezug zu den inneren Vorstellungen und Wunschbildern gesetzt. Mit der Verknüpfung von Fremdheit und Ästhetik lässt sich an das Verständnis einer „Global Citizenship Education“[1] (UNESCO, o. J.) nach Wulf (2021a) anschließen. Ziel einer solchen Bildung zur Weltgemeinschaft ist die „Entwicklung einer auf den Men-

[1] Wenn hier und im Folgenden die Begriffe „Global Citizenship Education“ oder „Bildung zur Weltgemeinschaft“ gebraucht werden dann beziehen sie sich auf die von der Deutschen UNESCO-Kommission (UNESCO, o. J.) verwendete Definition und die Ausführungen dazu von Wulf (2021a).

schenrechten beruhenden demokratischen Kultur, in der Kolonialismus, Rassismus und Diskriminierung anderer Menschen abgebaut werden“ (Wulf 2021a, S. 470). Global Citizenship Education darf sich dabei nicht nur auf Themen der Umweltzerstörung begrenzen (vgl. ebd., S. 465), sondern bezieht sich auch auf Fragen des sozialen Miteinanders und auf ein „Zugehörigkeitsgefühl zur Weltgemeinschaft“ (UNESCO, o. J.). Betrachtet man Zugehörigkeit zur Weltgemeinschaft im Hinblick auf soziale und ästhetische Aspekte, dann lässt sich der Fokus bei der Stiftung von Sinn auf die „kulturelle Inszenierung und Aufführung“ (Wulf 2021a, S. 475) richten. Mit einem Gefühl der Zugehörigkeit zur Weltgemeinschaft sind aus einer solchen Perspektive auch unterschiedliche Wunschbilder und Imaginationen verbunden, die wiederum auf „Handlungs- und Verhaltensenergien“ (ebd., S. 467) Einfluss nehmen (vgl. ebd.). Vor diesem Hintergrund lässt sich Global Citizenship Education als eine performativ gestaltete soziale und ästhetische Praxis begreifen.

Doch inwiefern spielt „ein körperlich-sinnlicher Prozess“ (ebd., S. 475) in einer solchen kulturellen Inszenierung eine Rolle für soziale Ordnungen, die Deutung fremder Welten und die Stiftung von Sinn? Wenn Global Citizenship Education einen „Spielraum für Bewegungen und Veränderungen“ (ebd.) bietet, wie ist ein solcher Spielraum zu begreifen und an welche Bedingungen ist er geknüpft? Wie lassen sich im Sinne einer Bildung zur Weltgemeinschaft kulturelle Dominanzverhältnisse der in der Praxis Agierenden in solchen bewegten Spielräumen abbilden? Die Beantwortung dieser Fragen kann dazu beitragen zu verstehen, wie sich soziale und ästhetische Praxen in theaterpädagogischen Kontexten gestalten, in denen junge Menschen zusammenkommen, die neu in Deutschland sind, über keine gemeinsame Sprache verfügen und auch nur vorübergehend einen gemeinsamen Ort teilen.

Für pädagogische Kontexte junger Menschen ist dabei die Tatsache nicht unwesentlich, dass selbst mehr als 20 Jahre nach dem ‚PISA-Schock‘ weiterhin signifikante Leistungsunterschiede zwischen Jugendlichen mit und ohne (sogenannten)[2] Migrationshintergrund (vgl. SVR 2021, S. 5) bestehen – ein Fakt, der sich durch die Pandemielage noch verschärft (vgl. ebd., S. 2). Nicht zuletzt aus dem Gleichheitsanspruch des Grundgesetzes ergibt sich ein bildungspolitischer Handlungsbedarf. Für temporäre pädagogische Settings im Kontext von Flucht und Migration (beispielsweise in Willkommensklassen[3] oder auch in Aufnahmeeinrichtungen für Geflüchtete) werden ästhetisch-theatrale Projekte oftmals entwickelt, um Benachteiligungen entgegenzuwirken

[2] Zum Zuschreibungscharakter, der einer Personenbeschreibung als Jugendliche mit Migrationshintergrund zugrunde liegen kann, siehe auch die Ausführungen zur Bezeichnung ‚neu zugewanderte Kinder‘ in Kapitel 1.3.

[3] Willkommensklassen sind temporäre schulische Lerngruppen mit dem Ziel, den Erwerb der deutschen Sprache zu begleiten und zu fördern und den Übergang in die sogenannte Regelklasse zu gestalten. Zur gesetzlichen Grundlage von Willkommensklassen in Berlin siehe Kapitel 3.1.1.

und sogenannte Teilhabe[4] zu ermöglichen.[5] In der Auseinandersetzung mit solchen Aspekten entstand ein Interesse daran herauszufinden, welche Möglichkeiten (oder vielleicht auch Gefahren) sich mit solchen Projekten der Ästhetischen Bildung verbinden können. Dies führte zur Frage, auf welche Weise sich die Wirklichkeit des Spiels mit der alltäglichen Wirklichkeit verwebt und inwieweit dabei ein neuer Teppich kultureller Erfahrungen entstehen kann, sodass sich dies als Bildung zur Weltgemeinschaft – im Sinne der gemeinsamen Gestaltung sozialer und kultureller Praxis – begreifen lässt.

1.1 Anliegen und methodische Umsetzung

Auf Grundlage dieser Überlegungen werden in dieser Arbeit Prozesse der sozialen Ordnungsbildung in diskontinuierlichen theaterpädagogischen Kontexten beleuchtet. Konkret verfolgt die Arbeit (sowohl grundlagentheoretisch als auch anwendungsorientiert) die Forschungsfrage, wie sich in „Kontaktzonen" (Pratt 1992) in Kontexten mit ‚neu zugewanderten Kindern' in ästhetisch-theatralen Spielpraktiken soziale Ordnungen gestalten. Dies ermöglicht es, bei Imaginationspraktiken die Aufmerksamkeit auf die Stiftung von Sinn, die Strukturierung von Wahrnehmungen und Erfahrungen sowie die Deutung der sozialen Welt und des sozialen Handelns zu lenken. Der Blick richtet sich auf den stabilisierenden und normierenden Konstruktionscharakter sozialer Ordnungen (Bauman 2000, 2012) und die Wirkmächte, denen sie unterliegen (Butler 2010), aber auch auf die für das Entstehen sozialer Ordnungen notwendige ästhetische Verfasstheit. Ein weiteres Anliegen dieser Arbeit, das damit unweigerlich einhergeht, ist es, eine gegenstandsangemessene methodische Herangehensweise zu entwerfen. Das betrifft zum einen die Problematik, wie ein diskontinuierliches Feld beforscht werden kann, in dem nicht nur sprachliche Zugänge an ihre Grenzen stoßen, sondern für das auch der Umgang mit Fremdheit (Waldenfels 2020) als etwas „abwesend Anwesendes" (Kokemohr 2007,

4 Die Möglichkeiten, die sich mit dem Begriff der Teilhabe verbinden, lassen sich kritisch betrachten. Beispielsweise legen Dietrich und Wullschleger (2019) dar, inwiefern Teilhabe auch ein „Teil-Sein" (S. 110) erforderlich macht.

5 Exemplarisch sei hier auf vier verschiedene Webseiten verwiesen, die sich um eine Vielzahl erweitern ließen: Das Staatstheater Nürnberg (o. J.) bietet mehrere Projekte an, die als Partizipationsangebot für Geflüchtete fungieren. Kunstlabor Theater (o. J.) stellt anhand eines Projektbeispiels die schulische Zusammenarbeit einer Theaterpädagogin und einer Lehrkraft in einer Vorbereitungsklasse dar. Die Online-Plattform Kubinaut hat eine Auswahl von Projekten im Bereich der Kulturellen Bildung mit Geflüchteten in Berlin zusammengestellt (Kubinaut o. J.). Die Fortbildungsinitiative „Haus der kleinen Forscher" weist in ihrem Service-Portal Integration anhand eines Projektberichts darauf hin, wie Theaterpädagogik für spielerisches Deutschlernen genutzt werden kann (Stiftung Haus der kleinen Forscher o. J.).

S. 56) von Bedeutung ist. Zum anderen wird die Frage berührt, wie sich ästhetisch-theatrale Prozesse mit ihren möglichen Eigenarten erforschen lassen. Es geht folglich um das Erarbeiten einer Methode, die jenseits von sprachbasierten Verfahren Bildungsprozesse fokussieren kann und Irritationen, Widersprüche und Paradoxien sowie die Mehrdimensionalität Ästhetischer Bildung mit in den Blick zu nehmen vermag. Mit der Bearbeitung dieser beiden Anliegen – den Fragen nach sozialen Ordnungen in einem diskontinuierlichen Kontext und nach einer geeigneten methodischen Herangehensweise – soll der wissenschaftliche Diskurs erweitert werden. Ordnungs- und Bildungsprozesse werden aus einer Perspektive von Flucht und Migration betrachtet und mit ästhetischen Prozessen in Verbindung gebracht, um somit die Ergebnisse auf einer wissenschaftlich-diskursiven Ebene einordnen zu können. Daraus soll auf Grundlage einer praxeologischen Sichtweise und anhand einer empirisch rekonstruierten Typologie die Bedeutung der Verknüpfung von Fremdheit und Ästhetik herausgestellt werden. Ziel ist es schließlich, eine bildungstheoretische Reflexionsfigur für soziale Ordnungsbildung zu entwerfen, die einen gesellschaftskritischen Blick möglich macht und die Relevanz der ästhetischen Verfasstheit kollektiver Ordnungen mitberücksichtigt.

Um diesen Anliegen nachzugehen, wurden zwei theaterpädagogische Projekte videografiert, die mit zehn- bis zwölfjährigen Kindern in einer Willkommensklasse und in einer Aufnahmeeinrichtung für Geflüchtete durchgeführt wurden. Mit dem Verständnis einer Global Citizenship Education, betrachtet als „soziale und kulturelle Gestaltung der Praxis“ (Wulf 2021a, S. 475), rückt der Handlungs- und Ereignischarakter in den Vordergrund. Die Perspektive der Arbeit richtet sich daher auf das, was passiert, weshalb ein praxeologischer Forschungszugang und eine videografische Erhebungsmethode gewählt wurden. Mit einem solchen Verständnis existiert Kultur nicht ohne einen Bezug zum Handeln. Daher gilt das Interesse im Anschluss an Performativitätstheorien (Butler 2014a; Wulf & Zirfas 2007; Fischer-Lichte 2012) einer Erkenntnis, die situativ gebunden ist, wobei sich die Arbeit dadurch auszeichnet, dass sie Aspekte der Fremdheit mit dem Ästhetischen verbindet.

1.2 Verlauf des Forschungsprozesses

Zur besseren Nachvollziehbarkeit der Herangehensweise soll die Reise der Untersuchung, sprich: der Verlauf des Forschungsprozesses, nachgezeichnet werden. Denn während die Verschriftlichung einer linearen Struktur folgen muss, war der Verlauf vielmehr zirkulär. Ausgehend von einem Interesse daran, wie Menschen miteinander auskommen, die in theaterpädagogischen Kontexten neu zusammenkommen, lag zu Beginn das Augenmerk auf handlungsleitenden

Orientierungen. War dieses Vorgehen in der Vorstudie eine geeignete methodische Herangehensweise für die Suche nach implizitem Kultur- und Sprachwissen (Morrin 2018), schien eine Erweiterung für die Frage nach interaktiven Prozessen zu sozialen Ordnungen erforderlich. Ausgehend von einem Fokus auf implizite Orientierungen und (bereits bestehende) soziale Ordnungen, die sich im theatralen Spiel erkennbar zeigen, erweiterte sich im Prozess der Analyse die Perspektive auf solche sozialen Ordnungen, die erst durch die Praktiken der Imagination im Entstehen begriffen zu sein schienen. Waren zunächst Spielräume im Fokus, die auf eine kollektive Handlungspraxis verweisen, wurde bei der Bearbeitung des Datenmaterials deutlich, dass etwas in den theaterpädagogischen Spielimprovisationen eine Wirkung entfaltet, welches nicht als solches sichtbar wird und sich auch nicht allein als implizite handlungsleitende Orientierung rekonstruieren lässt. Um dem weiter nachzugehen, wurde in dem Prozess der Analysen dann der Blick auf die Mehrdeutigkeiten gewendet. Somit richtete sich auch das epistemische Anliegen nicht mehr nur auf implizite Orientierungsmuster und vorhandene Ordnungen, sondern auch auf mögliche Irritationen bei liminal-ästhetischen Prozessen. Eine solche Erweiterung der Perspektive brachte es schließlich mit sich, dass damit auch machtkritische Dynamiken und subjektivierende Aspekte in den Blick geraten konnten, die zunächst nicht vorgesehen waren. Mithilfe der Videoethnografie wurde im Anschluss an Engel (2022) die materialitätstheoretische Perspektive auf relationale Artikulationen erweitert, um herauszufinden, wie sich Wissen relational „jenseits der Akteur*innen in Räumen und Dingen artikuliert“ (ebd., S. 210).

Damit spannte sich die Forschungsperspektive im Verlauf des Forschungsprozesses innerhalb eines Kontinuums von Einheit und Differenz auf. Anders formuliert bedeutet das, dass bei der empirischen Erkundung von Spielräumen der Ordnungen Auseinandersetzungen mit Aspekten entstanden sind, die sich sowohl mit einem Interesse an der Ganzheit als auch an der Partikularität oder Verschiedenheit betrachten lassen; dies betrifft das Verständnis von diskontinuierlichen Räumen im Kontext Flucht und Migration, von sozialen Ordnungen, von Bildung sowie von Theaterspiel (ausführlich hierzu siehe Kapitel 3). Ausgehend von der Datenerhebung zu Beginn der Arbeit und den empirischen Analysen ergab sich eine Erweiterung der Perspektive auf den Forschungsgegenstand, mit der schließlich auch eine gesellschaftskritische Betrachtung möglich wurde. Diese Erweiterung trug dazu bei, eine gegenstandsangemessene methodische Vorgehensweise zu entwerfen. Eine solche sollte in der Lage sein, die Herausforderungen, die während der empirischen Analyse hervortraten, aufzugreifen. Insofern sind – obgleich der zirkuläre Prozess der Analyse in der vorliegenden Verschriftlichung einer linearen Struktur folgen muss – auch die theoretische Einordnung (Kapitel 3) und die Erarbeitung einer geeig-

neten Methodologie (Kapitel 4) nicht allein als vorgängige Grundlagen, sondern eher als eine Wegbeschreibung entlang der empirischen Analyse zu betrachten.

1.3 Zum Titel der Arbeit

An dieser Stelle scheint es gegeben, die Begriffsentwürfe aus dem Titel zu betrachten; insbesondere die Bedeutung des Wortes Spielraum und die mit der Begriffswahl ‚neu zugewanderte Kinder' verknüpften möglichen Zuschreibungen. Sowohl Spiel als auch soziale Ordnungen sind in dieser Arbeit prominente Themen. Gleiches gilt für die Bedeutung diskontinuierlicher Übergangsräume. Eine ausführliche Erörterung dazu findet sich in Kapitel 3. Da bei der Verwendung des Wortes Spielraum die Begriffe Spiel und Raum in einer Kombination gebraucht werden, soll das Verständnis dieser Wortverbindung im Weiteren erläutert werden. In dieser Arbeit ist unter dem Begriff des Spielraums zunächst ein Möglichkeitsraum zu begreifen, der durch ästhetische Erfahrungen entsteht, die in den Interaktionen beim szenischen Spiel von Belang sind. Gemeint ist damit auch ein Handlungsspielraum im Anschluss an die oben genannten Erläuterungen des Verständnisses von Global Citizenship Education nach Wulf (2021a) – und damit hebt der Begriff des Spielraums den Handlungscharakter der Spielszenen hervor, die videografiert wurden. Dabei wird ein Augenmerk auf die Möglichkeiten genau dieses ludischen Elementes im Vollzug der Praktiken gelegt. Gleichzeitig wird mit einem performativitätstheoretischen Blick, wie er dieser Arbeit zugrunde liegt, notwendigerweise der Raum relevant, in dem die beobachteten Handlungen und Interaktionen stattfinden. Die Videografie als Erhebungsmethode zeichnet sich dadurch aus, dass sie – anders als beispielsweise eine Audioaufnahme – auch die räumlichen Anordnungen in der Analyse in den Fokus rückt. Räume (hier: Willkommensklassen und Aufnahmeeinrichtungen) verfügen über eine umgrenzende Eigenschaft, womit sie in Abgrenzung zu anderen Räumen eine spezifische Bedeutung erhalten. Raum wird in dieser Untersuchung nicht als eine Ausdehnung gedacht, die unabhängig von kulturellen und historischen Bezügen besteht. Viel eher wird er als ein sozialer Ort mit einem Konstruktionscharakter im Anschluss an Löw (2001) verstanden, der sozial konstruiert ist, also von der Gesellschaft hervorgebracht wurde, aber zugleich auch Gesellschaft hervorzubringen versteht (vgl. Löw & Sturm 2019, S. 4). Geht man mit Löw, Saymann, Schwerer & Wolf (2021) davon aus, dass sich global und lokal nicht als Gegensätze denken lassen (vgl. S. 10), dann wird deutlich, dass diese Untersuchung an einer glokalen Schnittstelle stattfindet – an einem Ort, an dem verschiedene kulturelle Lebensweisen (kurzzeitig) aufeinandertreffen können. Raum wird damit nicht nur als etwas Einheitliches begriffen, sondern kann

vielfältig und different wahrgenommen werden. Mit einem performativitätstheoretischen Fokus sind für diese Arbeit die räumlichen Relationen der Menschen und Dinge zueinander von Belang sowie die mit den räumlichen Praktiken möglichen Aushandlungen (wie sie beispielsweise für Unterkünfte von Geflüchteten mit einem Fokus auf das Gestalten eines provisorischen Zuhauses von Steigemann & Misselwitz 2021 betrachtet wurden). Dieser Lesart folgend lassen sich unter Spielräumen der Ordnungen Möglichkeitsräume verstehen, im Rahmen derer soziale Ordnungen bestätigt, irritiert oder verschoben werden. In einem solchen Verständnis als Möglichkeitsraum prägen Althans und Engel (2016) den Begriff des ästhetischen Resonanzraumes, der auch für die vorliegende Untersuchung passend ist. Begreift man mit Althans und Engel (2016) ästhetische Resonanzräume als sinnstiftend, dann sind sie in der Lage, einen „Vorstellungsraum für Neues, Ungewohntes und Unkontrolliertes [zu; S. M.] eröffnen" (ebd., S. 203). Wenn hier also von Spielräumen gesprochen wird, dann sind damit nicht nur die räumlich abgegrenzten Zimmer solcher Einrichtungen (Willkommensklassen und Aufnahmeeinrichtungen) gemeint, die nicht für alle Gesellschaftsgruppen in gleichem Maße zugänglich sind. Es sind auch die ideellen Vorstellungsräume einbegriffen, die sich im Spiel in diesen Räumen mit ihrer sozialen Konstruiertheit ergeben. Und damit geraten auch die Relationen der Menschen und Dinge mit den in sie eingeschriebenen Bezügen innerhalb sowie außerhalb des Raumes in den Blick. Eine solche Betrachtung des Raumes fokussiert auch seine Grenzen, seinen Bezug zu den „gesellschaftliche[n] Bedingungen" (Wulf 2021a, S. 475), zur jeweiligen „Geschichtlichkeit und Kulturalität" (ebd.) und hebt gesellschaftspolitische Relationen hervor. Mit einer solchen Sichtweise wird deutlich, dass für den Begriff des Spielraums die Bildung zur planetarischen Gemeinschaft mit ihren verschiedenen imaginären Entwürfen, ihren inneren Vorstellungen und „Handlungs- und Verhaltensenergien" (ebd., S. 467) eine Rolle spielen kann.

Werden Räume im Anschluss an Löw (2001) hinsichtlich ihres Konstruktionscharakters verstanden, dann liegt es nahe, auch die Bezeichnung der Personengruppe, die in diese Räume ‚neu zugewandert' ist, auf ihre Situiertheit hin zu überprüfen. Mit dieser Bezeichnung wird eine soziale Kategorie aufgerufen, die eine Gruppe hinsichtlich eines Merkmals markiert, mit dem Ungleichheitsverhältnisse verbunden sind, die durch die Benennung dieses Merkmals reproduziert werden können. Rose (2016) weist darauf hin, dass auch eine Besonderungstendenz, also das „Anrufen von Differenzen oder präziser formuliert von Menschen als different" (S. 97), welche als „vermeintlich wohlmeinende Berücksichtigung und Anerkennung von Differenzen" (S. 98) deklariert werde, dennoch Gefahr läuft, Machtverhältnisse zu reproduzieren (vgl. S. 97 f.). Die hier gewählte Bezeichnung ‚neu zugewandert' orientiert sich an

gängigen bildungstheoretischen Diskursen.[6] Aber insbesondere nimmt sie Bezug auf die Begriffswahl der Senatsverwaltung Berlin (Sen BJF 2018), die für die Beschulung von ‚neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen' die Schulform der Willkommensklassen vorsieht – die in dieser Arbeit zum Tragen kommt. Mit der Wahl einer solchen Bezeichnung von Personengruppen ergeben sich zwangsläufig auch forschungsethische Fragen, die auf eine „epistemische Gewalt" (Castro Varela 2016, S. 48) verweisen. Solchen Überlegungen soll daher in Kapitel 4.1.2 und 4.2 ausführlicher nachgegangen werden.

In Verbindung mit der Bezeichnung ‚neu zugewandert' wird im Titel der Begriff ‚Kinder' verwendet. Er verweist auf eine Konstruktion, die sich zunächst aus Gesetzestexten der Bundesrepublik Deutschland erschließt.[7] Doch Blaschke-Nacak, Stenger und Zirfas (2018) machen darauf aufmerksam, dass Kindheit als Kategorie nicht unabhängig besteht, sondern mit der Wahl dieser Bezeichnung immer auch ein Bezug zu anderen Alterskategorien hergestellt wird, zum Beispiel dem Erwachsenenalter (vgl. S. 12). Kindheit, als generational konstruiertes Ordnungsmuster, kann diverse Qualitäten mit sich bringen, „wie etwa das sich entwickelnde, das lernende, das zu erziehende, sich bildende oder das zu betreuende Kind" (ebd.). Damit sind oft normierende Aspekte verbunden, die auch „formierend auf die Gestaltungen von Lebenswelten für Kinder" (ebd.) wirken können. Insbesondere mit dem Verweis sowohl auf Alter als auch auf Erfahrungen mit Flucht und Migration wird in doppelter Weise auf den vulnerablen Charakter dieser Menschengruppe verwiesen. Eckermann (2020) konstatiert, dass vor dem Hintergrund eines „moralisch aufgeladenen Diskurses" (S. 32), das „›Kind als Flüchtling‹ […] hierbei vor allem als vulnerables Wesen entworfen [wird; S. M.], welches von massiven Menschenrechtsverletzungen bedroht ist" (ebd., S. 33). In vergleichbarer Weise stellt Wihstutz (2019) fest, dass mit einer „doppelten Viktimisierung" (S. 25) geflüchteter Kinder ihr „Handlungsvermögen sowie [ihr; S. M.] Subjektstatus nicht ausreichend berücksichtigt" (S. 30) werden. Hierfür gilt es, während des gesamten Forschungsprozesses – bei der Datenerhebung, der Themenfindung, der Analyse und der Ergebnispräsentation – eine Sensibilität zu schaffen.

An dieser Stelle sollen die Bedeutungen und sozialen Konstruktionen des Begriffes Fremdheit beleuchtet werden. Auch wenn dieser Begriff keine Bezeichnung aus dem Titel ist, so steht er doch damit in Verbindung und besitzt in dieser Arbeit eine herausragende Bedeutung. In Diskursen zu Flucht und Migration spannt sich das Fremde zwischen Angst, Verherrlichung und Leugnung auf (vgl. Burghardt, Dederich, Dziabel, Höhne, Lohwasser, Stöhr & Zirfas 2017, S. 134). Daher können mit dem Begriff Fremdheit Zuschreibungen

6 Siehe dazu beispielsweise Ahrenholz, Ohm & Ricart im Erscheinen; Reinhardt & Becker 2022 oder auch Schön 2022.

7 § 1 des Jugendschutzgesetzes (JuSchG) sowie § 7 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (SGB VIII) sehen die Bezeichnung Kind für Personen unter 14 Jahren vor.

einhergehen, die insbesondere dann essenzialisierend sind, wenn damit Personen gemeint sind, die zu einer Minderheitengruppe gehören und versuchen in einer Mehrheitsgesellschaft ihren Platz zu finden. In dieser Arbeit wird der Begriff Fremdheit nicht im Sinne einer binären Logik hegemonialer Ordnungen von Personengruppen verstanden, vielmehr bezieht er sich im Anschluss an Waldenfels (2020) auf einen Zustand des Nicht-Greifbaren. Fremdheit wird somit als ein bildungstheoretisches Moment begriffen. Damit wird diese Bezeichnung als eine epistemologische Kategorie verwendet, um Ordnungsbildungsprozesse differenziert betrachten zu können.

Diese Erläuterungen zum Titel sind erforderlich, um einer doppelten Viktimisierung entgegenzuwirken und Zuschreibungen möglichst zu vermeiden. Daher gilt es auch, ein methodisches Vorgehen und eine Analyseperspektive zu finden, die nicht nur das Handlungsvermögen einzelner Personen in den Vordergrund rückt, sondern Prozesse in ihren ästhetischen Bezugnahmen und ihren Mehrdeutigkeiten zu fokussieren versteht. Dabei ist stets zu fragen, in welchen Kontexten welche Wirkmächte inwiefern relevant werden.

1.4 Aufbau der Arbeit

Im Anschluss an diese einführenden Darstellungen des Anliegens, des Verlaufs und der Erläuterungen zum Titel soll der Aufbau der Arbeit dargelegt werden. Um den Forschungsstand zum Themenfeld dieser Untersuchung zu klären, der mit zum Konkretisieren der Forschungsfrage beiträgt, werden in Kapitel 2 diesbezüglich gegenwärtige Diskurse betrachtet, wobei aktuelle qualitative Studien in den Fokus rücken. Vor diesem Hintergrund erfolgt dann in Kapitel 3 eine theoretische Annäherung an den Forschungsgegenstand, die aufgrund des explorativen Zugangs für die Perspektiverweiterung dieser Arbeit relevant wird. In Kapitel 4 werden das epistemische Anliegen und forschungsethische Fragen geklärt, die mit dem Erkenntnisinteresse verbunden sind. Die Ausführungen zur Methodologie in Kapitel 4 speisen sich bereits aus ausgiebigen empirischen Analysen. Auf Grundlage erster empirischer Erkenntnisse wird – ausgehend von der Praxeologischen Wissenssoziologie (Bohnsack 2017) – ein methodisches Vorgehen entworfen, dessen konkrete Anwendung dann in Kapitel 5 dargelegt wird. Dem folgen in Kapitel 6 die Ergebnisse der empirischen Rekonstruktion von insgesamt sieben Fällen. Um die in den vorherigen Kapiteln dargestellten methodologischen Erläuterungen an einem empirischen Fallbeispiel zu exemplifizieren, wird dabei vorweg in dem Fallbeispiel „Zaubertrick“ (Kapitel 6.1.2) ein Schwerpunkt auf die Markierung von Gleichzeitigkeiten und Ambivalenzen gelegt, die in der Analyse zunächst Fragen aufwarfen und zur Erweiterung der Forschungsperspektive beitrugen.

Jedem der sieben Fallbeispiele folgen zentrale Aspekte, die für die komparative Betrachtung herangezogen werden. Dies mündet in einer Typologie von Spielräumen der Ordnung, die aus diesen Erkenntnissen gewonnen wurden. Als Abschluss des Kapitels 6 gilt es, die Ergebnisse der Typenbildung zu kontextualisieren. Daraus werden in Kapitel 7 entlang der Ergebnisse forschungsmethodologische Schlussfolgerungen gezogen. Sie stellen den Mehrwert der für diese Arbeit entworfenen gegenstandsangemessenen Methode – auch für zukünftige Arbeiten – heraus. Anhand der Typologie wird die Frage nach einer Global Citizenship Education aufgegriffen. Auf Grundlage der empirischen Ergebnisse wird eine bildungstheoretische Betrachtung entworfen, die aus den verknüpfenden Überlegungen von Fremdheit und Ästhetik abgeleitet werden kann. Das Verständnis von sozialer Ordnungsbildung als ‚Weiter-Gabe' kulturellen Wissens ermöglicht einen gesellschaftskritischen Zugang. Die somit gewonnenen Erkenntnisse zeigen schließlich, inwiefern eine mit dieser Arbeit entworfene bildungstheoretische Reflexionsfigur es versteht, Ordnungs- und Bildungsprozesse hinsichtlich ihrer imaginären, ihrer symbolischen und ihrer performativ-materiellen Dimension zu unterscheiden, die nicht nur für die Theaterpädagogik, sondern als kulturwissenschaftlicher Zugang für die Erziehungswissenschaft generell von Bedeutung ist.