ZeM

Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung

SCHWERPUNKT Intersektionalität als theoretische und methodologische ‚Weiterentwicklung' erziehungswissenschaftlicher Migrationsforschung?

CHAYLA HAYNES, SARAN STEWART Chronicling the Intersectional Lives of Blackwomen Academics and MAMAscholars TOBIAS BUCHNER & YALIZ AKBABA Rassifizierte Fähigkeitsregime. Eine raumtheoretische Perspektive auf die ‚Deutschförderklasse' MARÉ KONDRUSS & MAI-ANH BOGER Testpsychologie und Diskriminierungsfreiheit – Fairness diagnostischer Prozesse aus intersektionaler Perspektive MONA BERGMANN & ULRIKE FETTKE Discrimination in Munich Schools in the Guest Worker Regime: The Intersection of Language, Nationality and Gender JOSEFINE MATYSIAK, ANNE PIEZUNKA & CLARA MONTERO Quo vadis, ‚Migrationshintergrund'? – Herausforderungen der empirischen Forschungspraxis MANUEL PETERS & NADINE ETZKORN Bildung konzeptualisieren: Eine rassismuskritisch-dekoloniale Perspektivierung

2.JG|02|2023| ISSN 2701-2476

Impressum

Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung (ZeM)

Jg. 2, Heft 2 (2023) │ ISSN 2701-2476 │ ISSN Online 2701-2484 │ISBN 978-3-8474-8004-4

Themenschwerpunkt: Intersektionalität als theoretische und methodologische ‚Weiterentwicklung' erziehungswissenschaftlicher Migrationsforschung?

Herausgeberinnen und Redaktion:
Prof. Dr. Donja Amirpur (Hochschule Niederrhein); Prof. Dr. Ulrike Hormel (Pädagogische Hochschule Ludwigsburg); Prof. Dr. Claudia Machold (Goethe-Universität Frankfurt); Prof. Dr. Patricia Stošić (Universität Duisburg-Essen)

Wissenschaftliche Mitarbeit in der Redaktion: Dr. Carmen Yong-Ae Wienand, Niels Unverdorben, Nina Westerholt, Selina Mekelburg

Beiträge: Beiträge werden im double-blind Peer Review begutachtet. Richtlinien zur Manuskriptgestaltung bei der Redaktion oder unter https://zem.budrich-journals.de. Die Hefte der ZeM sind in der Regel Themenhefte. Weitere Informationen dazu ebenfalls auf vorher genannter Internetseite.

Wissenschaftlicher Beirat:
Prof. Dr. Isabell Diehm (1957-2023) (Goethe-Universität Frankfurt), Prof. Dr. Aysun Doğmuş (Technische Universität Berlin), Prof. Dr. Aladin El-Mafaalani (Universität Osnabrück), Prof. Dr. Mechtild Gomolla (Pädagogische Hochschule Karlsruhe), Prof. Dr. Sabine Hornberg (Technische Universität Dortmund), Prof. Dr. Kenneth Horvath (Pädagogische Hochschule Zürich), Prof. Dr. Merle Hummrich (Goethe-Universität Frankfurt), Prof. Dr. Yasemin Karakaşoğlu (Universität Bremen), Prof. Dr. Melanie Kuhn (Pädagogische Hochschule Heidelberg), Prof. Dr. Paul Mecheril (Universität Bielefeld), Prof. Dr. Wolfgang Meseth (Goethe-Universität Frankfurt), Prof. Dr. Arnd-Michael Nohl (Helmut-Schmidt-Universität/ Universität der Bundeswehr Hamburg), Prof. Dr. Julie A. Panagiotopoulou (Universität zu Köln), Prof. Dr. Nicolle Pfaff (Universität Duisburg-Essen), Prof. Dr. Dominique Rauch (Pädagogische Hochschule Ludwigsburg), Prof. Dr. Karin Scherschel (Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt), Dr. Linda Supik (Goethe-Universität Frankfurt), Prof. Dr. Marc Thielen (Leibniz Universität Hannover), Prof. Dr. Erol Yıldız (Universität Innsbruck)

Die ZeM erscheint in Kooperation mit der Sektion Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE) in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft.

Erscheinen und Bezugsbedingungen:
Die Zeitschrift erscheint 2 x jährlich mit einem Jahresumfang von ca. 220 Seiten (Print und Online).
Einzelheft Print: 29,90 €
Jahresabonnement Print: Institutionen 80,00 €; Privat: 56,00 €
Jahresabonnement Online: Institutionen 120,00 €, Privat: 69,00 €
Jahresabonnement Print+Online: Institutionen 120,00 €; Privat 69,00 €
Mit einem Online- oder einem Print+Online-Abonnement haben Sie freien Zugriff auf das gesamte Volltext-Archiv der ZeM, solange Ihr Abonnement besteht. Print-Preise jeweils zzgl. Versandkosten.
Die Bezugspreise enthalten die gültige Mehrwertsteuer. Abonnements verlängern sich automatisch um ein Jahr. Abonnement-Kündigungen bitte schriftlich an den Verlag. Kündigungsfrist bis drei Monate zum Jahresende. Das digitale Angebot finden Sie auf: https://zem.budrich-journals.de.

Abonnements- und Anzeigenverwaltung:
Verlag Barbara Budrich, Stauffenbergstr. 7, 51379 Leverkusen
Tel. +49 (0)2171 79491 50 – zeitschriften@budrich.de
www.budrich.de │ www.budrich-journals.de │ www.shop.budrich.de

© 2023 Verlag Barbara Budrich, Opladen • Berlin • Toronto
Die Zeitschrift sowie alle in ihr enthaltenen Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen. Namentlich gekennzeichnete Beiträge geben nicht in jedem Fall die Meinung der Redaktion wieder.

Aktuelle Mediadaten/Anzeigenpreisliste: ZEM23 vom 16.02.2023

Für Isabell Diehm
(1957-2023)

Inhalt

Donja Amirpur, Ulrike Hormel, Claudia Machold, Patricia Stošić
Editorial: Intersektionalität als theoretische und methodologische ‚Weiterentwicklung' erziehungswissenschaftlicher Migrationsforschung? 119

Internationaler Gastbeitrag

Chayla Haynes, Saran Stewart
Chronicling the Intersectional Lives of Blackwomen Academics and MAMAscholars 126

Themenschwerpunkt

Tobias Buchner & Yalız Akbaba
Rassifizierte Fähigkeitsregime. Eine raumtheoretische Perspektive auf die ‚Deutschförderklasse' 140

Maré Kondruß & Mai-Anh Boger
Testpsychologie und Diskriminierungsfreiheit – Fairness diagnostischer Prozesse aus intersektionaler Perspektive 156

Mona Bergmann & Ulrike Fettke
Discrimination in Munich Schools in the Guest Worker Regime: The Intersection of Language, Nationality and Gender 172

Themenungebundene Beiträge

Josefine Matysiak, Anne Piezunka & Clara Montero
Quo vadis, ‚Migrationshintergrund'? – Herausforderungen der empirischen Forschungspraxis 190

Manuel Peters & Nadine Etzkorn
Bildung konzeptualisieren: Eine rassismuskritisch-dekoloniale Perspektivierung 208

Rezensionen

Rita Nikolai
Rezension: René Breiwe (2020): Diversitätsreflexive Bildung und die deutschen Schulgesetze. Eine kritische Analyse. Wiesbaden: Springer VS. 222

Aysun Doğmuş
Rezension: Wagner, Matthias (2020): ‚Fremde' Kinder in deutschen Bildungsinstitutionen? Biographische Reflexionen über Differenz- und Rassismuserfahrungen. Wiesbaden: Springer VS 225

Tagungsbericht

Dennis Barasi, Aysun Doğmuş, Rabea Halimi, Judith Jording, Ellen Kollender, Anja Seifert, Anja Steinbach, Henrike Terhart, Yasemin Uçan
Tagungsbericht: Rassismuskritik in Schule und Erziehungswissenschaft. Was war? Was ist? Was muss noch kommen? Zeit für eine Bilanz! Digitale Tagung. 08. 12. 2022. Netzwerk Rassismuskritische Schulpädagogik 229

Editorial: Intersektionalität als theoretische und methodologische ‚Weiterentwicklung' erziehungswissenschaftlicher Migrationsforschung?

Donja Amirpur, Ulrike Hormel, Claudia Machold, Patricia Stošić

Das vorliegende Themenheft „*Intersektionalität als theoretische und methodologische ‚Weiterentwicklung' erziehungswissenschaftlicher Migrationsforschung?*" widmen wir unserer geschätzten Kollegin, Wegbegleiterin und Freundin Isabell Diehm, die seit Gründung der ZeM Mitglied des wissenschaftlichen Beirats war. Am 12. Juni 2023 ist Isabell Diehm nach schwerer Krankheit verstorben. Bis zuletzt hat sie, soweit es ihr in den letzten Monaten möglich war, das Leben gelebt, das sie so geliebt hat und für das die Erziehungswissenschaft und die Universität als Institution so wichtig waren.

Die Arbeiten von Isabell Diehm waren und sind wegweisend für die Konturierung einer erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung, die mehr und anderes sein möchte als Forschung zu und über Migrant:innen. Schon früh zeichnen sich diese durch einen sozialwissenschaftlichen Anspruch aus, der über pädagogische Programmatiken hinausweist und den Konstruktionscharakter migrationsbezogener Differenz sowie ethnischer Selbst- und Fremdbeschreibungen in Rechnung stellt. Der in Zusammenarbeit mit Frank-Olaf Radtke erschienene Band „Erziehung und Migration. Eine Einführung" (1999) kann mit der konsequent angelegten sozialwissenschaftlichen Beobachtungsperspektive auf organisierte Erziehung im Migrationskontext und deren methodologischen Implikationen als ein Meilenstein der deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung gelten. Noch bevor die ‚Frühe Kindheit' als neues sozial- und erziehungswissenschaftliches Forschungsgebiet breiter ‚entdeckt' wurde, hat sich Isabell Diehm grundlagentheoretisch und empirisch mit dem Elementarbereich als institutionellem Handlungsfeld auseinandergesetzt. Mit ihrer Dissertation „Erziehung in der Einwanderungsgesellschaft. Konzeptionelle Überlegungen für die Elementarpädagogik" (1995) hat sie für die Konturierung einer migrationswissenschaftlich fundierten Kindheitsforschung und für eine migrationspädagogische sowie diskriminierungskritische Ausrichtung der Elementarpädagogik eine wertvolle Pionierarbeit geleistet, die sie in den Folgejahren in facetten- und einflussreicher Weise zu einem Forschungsprogramm ausgebaut hat. Charakteristisch für Isabell Diehms Arbeiten ist überdies, dass sie bereits früh die für die Konstitution migrationsgesellschaftlicher Verhältnisse bedeutsame Verschränkung geschlechtsbezogener und ethnisierender Zuschreibungen systematisch herausgestellt hat (1999) und neben der grundlegenden Referenz auf sozialkonstruktivistische, sozialphänomenologische und systemtheoretische Theorieangebote auch in innovativer Weise das erkenntniskritische Potential von Ansätzen der Geschlechterforschung für die erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung fruchtbar gemacht hat (vgl. auch Diehm/Messerschmidt 2013). Dies gilt sowohl für die reflexive Auseinandersetzung mit pädagogischen Programmatiken und Konzepten im Migrationskontext (‚Interkulturalität', ‚Toleranz') und deren ‚unintendierten Effekten' (2000a und 2000b) als auch für das im Anschluss an das ethnomethodologische Konzept des ‚*Doing Gender*'/‚*Doing Difference*' entwickelte Theorem des

‚*Doing Ethnicity*‘, das sie zum Ausgangspunkt komplex angelegter empirischer Studien sowie der methodologischen Reflexion gemacht hat.

Zu nennen ist hier insbesondere das von Isabell Diehm entwickelte längsschnittlich angelegte und ethnographisch ausgerichtete Projekt „Ethnische Heterogenität und die Genese von Ungleichheit in Bildungseinrichtungen der (frühen) Kindheit“, das als Teilprojekt des an der Universität Bielefeld angesiedelten DFG-Sonderforschungsbereiches 882 („Von Heterogenitäten zu Ungleichheiten“) von 2011 bis 2015 von ihr geleitet wurde. Aus diesem Arbeitskontext heraus sind eine Reihe von, die Debatte um migrationsbezogene Ungleichheit in der frühen Kindheit prägende, Veröffentlichungen hervorgegangen (exempl. Diehm/Machold/Kuhn 2013). In ihren letzten Schaffensjahren rückte schließlich die Kategorie ‚religiöser Differenz‘ stärker in den Fokus, wobei auch hier die Verknüpfung mit weiteren Differenzkategorien relevant blieb: so etwa im Rahmen des LOEWE-Verbundprojektes „Religiöse Positionierungen“ (2017–2021), bei dem bildungsbiographische Verhältnissetzungen zwischen religiöser Zugehörigkeit, Migration und Geschlecht rekonstruiert wurden (exempl. Diehm/Rensch/Stošić 2022) oder in ihrem letzten Projekt mit dem Titel „Antisemitismus in pädagogischen Kontexten. Religiös codierte Differenzkonstruktionen in der frühen und mittleren Kindheit“. Dieses BMBF-Projekt widmet sich bis heute der Erforschung religiöser Differenzkonstruktionen in der Kindheit und der Entstehung antisemitischer Haltungen in pädagogischen Kontexten.

Für den deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Kontext kann das umfangreiche Werk von Isabell Diehm durchaus im Horizont einer Intersektionalitätsforschung *avant la lettre* gelesen werden, insofern sie bereits früh die Theoretisierung und empirische Untersuchung kategorialer Wechselverhältnisse zu einem zentralen Forschungsgegenstand gemacht hat. Ihre Arbeiten können entsprechend als wegweisender Beitrag zu einer Debatte gelten, die erst in jüngster Zeit unter dem Stichwort ‚Intersektionalität‘ auch in der deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung breiter geführt wird. Der von ihr gemeinsam mit Melanie Kuhn und Claudia Machold herausgegebene Band zu „Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft: Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären“ (2017) erinnert uns dabei daran, dass erziehungswissenschaftliche Intersektionalitätsforschung sich nicht darauf beschränken kann, kategoriale Differenz und personenbezogene Differenzzuschreibungen zu rekonstruieren, sondern sich mit den komplexen Mechanismen zu beschäftigen hat, die institutionelle und strukturelle Ungleichheitsmuster hervorbringen. Die Arbeiten von Isabell Diehm verweisen somit zugleich auf ihr Gespür für aktuelle sozialwissenschaftliche Debatten, so etwa für das Konzept der Intersektionalität, das in verschiedenen sozialwissenschaftlichen Disziplinen und Forschungsfeldern in den letzten zwei Dekaden eine beachtliche Resonanz erfahren hat.

Insbesondere in der Geschlechterforschung wurde das Konzept der Intersektionalität aufgrund seiner grenzüberschreitenden Multiperspektivität als ‚Weiterentwicklung‘ des Forschungsfeldes ausgewiesen. Ausgehend von der ersten begrifflichen und konzeptuellen Fassung von Intersektionalität bei Crenshaw (1989) mit Verankerung im *Black Feminism* und der *Critical Race Theory* erweisen sich die Bezugnahmen als vielfältig, z. T. aber auch als unspezifisch und vage (vgl. dazu Davis 2008; für die US-amerikanische Bildungsforschung vgl. Sibbett 2020), sodass sich die Frage nach dem genuinen Gegenstandsbezug stellt, der mit Intersektionalität adressiert ist. In der deutschsprachigen Diskussion ist vor diesem Hintergrund sowohl der Versuch unternommen worden, Intersektionalität mit Referenz auf die Konstitutionsbedingungen und Verschränkungen von Macht- und Ungleichheitsverhältnissen

entlang der Trias von Geschlecht, Klasse und ‚*race*'/Ethnizität *gesellschaftstheoretisch* (exempl. Knapp 2013) als auch mit dem Fokus auf die Überschneidung ungleichheitsrelevanter ‚Kategorien' *methodologisch* (etwa Winker/Degele 2009) zu begründen. Während grundlagentheoretische Diskussionen inzwischen kaum mehr geführt zu werden scheinen, bleibt die Attraktivität des Ansatzes für die empirische Forschung ungebrochen, was sich auch für die Beanspruchung von Intersektionalität im Rahmen erziehungswissenschaftlicher Migrationsforschung beobachten lässt. In den Fokus rücken hier etwa unterschiedliche pädagogische Handlungskontexte (z. B. Riegel 2016), pädagogische Organisationen (für Schulen z. B. Weber 2009) oder auch (bildungs-)biographische Positionierungen (z. B. Huxel 2014). Herausgestellt werden jeweils unterschiedliche Intersektionen zwischen migrationsbezogenen resp. rassialisierenden/ethnisierenden Kategorien (z. B. ‚Migrationshintergrund', ‚*race*', Ethnizität, Sprache) und Geschlecht, Klasse/soziale Schicht/Milieu, aber auch ‚Behinderung' (z. B. Amirpur 2016) und neuerdings verstärkt religionsbezogene Merkmale mit Schwerpunkt auf muslimisch gekennzeichneten Zugehörigkeitskontexten (z. B. Kulaçatan/Behr 2020).

Der *Call for Papers* zu diesem Themenheft sollte in diesem Sinne einen Anlass bieten, der Frage nachzugehen, wie der Einsatz intersektionalitätstheoretischer Forschungszugänge theoretisch und methodologisch zu einer ‚Weiterentwicklung' erziehungswissenschaftlicher Migrationsforschung beitragen kann und auszuloten, welche Beobachtungshorizonte eröffnet, aber auch welche Limitierungen und Fallstricke mitzudenken sind. In Hinblick auf die Gegenstandsbestimmung einer intersektional begründeten erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung lässt sich nach wie vor als zentrale Herausforderung die Klärung der Frage nach dem Stellenwert sozialer Kategorien herausstellen. Wie werden erziehungs- und migrationswissenschaftliche relevante Kategorien (‚*race*', Ethnizität, ‚Migrationshintergrund'/ Migrationsgeschichte, Mehrsprachigkeit etc.) in ihren Überschneidungen auch mit weiteren Kategorien in der Forschung konstruiert und wie wird dabei mit der Reifizierungsproblematik in Bezug auf gruppenkonstituierende Merkmale umgegangen? Gerade der Blick auf pädagogische Institutionen und Organisationen vermag die insistierende Problematik der Gegenstandsbestimmung zu verdeutlichen, die in der Vorstellung kategorial gedachter Überschneidungsbereiche und Wechselwirkungen mitgeführt wird: So macht es einen in theoretischer wie methodologischer Hinsicht systematischen Unterschied, ob multiple Benachteiligungen und Diskriminierungen entlang gruppenbezogener Zugehörigkeits- und Identitätskontexte zum Gegenstand gemacht werden, oder ob die Hervorbringung und Herstellung gruppenbezogener Differenzierungen durch pädagogische Handlungs-/Interaktions- und Organisationskontexte in ihren (bildungs-)ungleichheitsgenerierenden Effekten fokussiert werden. Zu den damit aufgerufenen grundlagentheoretischen Fragen kommen solche nach normativen und politischen Referenzpunkten von Intersektionalität hinzu, auch im Hinblick auf die wissenschaftsinterne Macht- und Selbstkritik (z. B. Forster 2017) sowie forschungspragmatische Fragen, die auf die Konstruktion und Verknüpfung der in Anschlag gebrachten Kategorien selbst abheben und auf die mit diesen einhergehenden gruppenkonstituierenden und reifizierenden Folgen. Diskutieren lassen sich zudem gesellschaftstheoretische Ansprüche intersektionalitätstheoretischer Perspektiven und die mit diesen verbundenen methodologischen Schwierigkeiten, die sich etwa in der Relationierung verschiedener Ebenen (Makro-/Meso-/Mikroebene) zueinander zeigen. Zur Diskussion steht, ob und inwiefern sich intersektional zu fassende gesellschaftliche Macht- und Ungleichheitsverhältnisse in Operationen auf Mikro- und Mesoebene übersetzen lassen und umgekehrt (z. B. Hormel 2012).

Die Beiträge des Schwerpunktheftes loten das Potenzial des Konzepts Intersektionalität für das Feld einer erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung mit sehr unterschiedlichen Gegenstandsbezügen aus, wobei der empirische Anwendungsbezug und die kritische Reflexion pädagogischer Praxis im Vordergrund stehen.

Der das Themenheft eröffnende internationale Gastbeitrag von *Chayla Haynes* und *Saran Stewart* verweist auf aktuelle Diskurslinien der US-amerikanischen Intersektionalitätsdebatte. Unter dem Titel „Chronicling the Intersectional Lives of Blackwomen Academics and MAMAscholars" machen sie die gelebten Erfahrungen von *Blackwomen*, *MAMAscholars* in der Hochschule zu ihrem Gegenstand. Ausgehend von der rassistischen, vergeschlechtlichten und klassistischen Stereotypisierung von *Blackmotherhood* als Teil weißer patriarchaler Werte des weißen Feminismus, verweisen sie zunächst auf eine eklatante Forschungslücke zu *Blackmotherhood.* Gerade auch einige wenige Forschungen zur COVID-19 Pandemie zeigen die spezifische Situation von *Blackmothers.* Im Anschluss an Crenshaw verstehen sie Intersektionalität als Schwarze feministische Epistemologie und analytischen Rahmen, der dazu beitragen kann zu verstehen, „how micro and macro level power dimensions of race-gender-class subordination, create the interlocking systems of oppression" und für *Blackwomen* relevant werden. Sie verstehen Intersektionalität damit sowohl als Theorie, Forschungszugang als auch Praxis. Im nächsten Schritt folgen sie dem Ansatz des „Write-Us"-Research und untersuchen anhand von Vignetten ihre Erfahrungen als *Blackwomen doctoral students.* Dazu präsentieren sie insgesamt fünf Vignetten, die den drei Themen „How Black MAMAscholars Contend with Academe", „Circumstances Unforgiving" und „The Intersectional Intervention" zugeordnet sind. Drei Konzepte von Intersektionalität werden durch die Vignetten nachgezeichnet: „intersectional erasure", „intersectional failure" und „intersectional interventions".

Tobias Buchner und *Yalız Akbaba* fokussieren in ihrem Beitrag intersektionale Verschränkungen zwischen Ableismus und Rassismus in der Schule. Hierzu verbinden sie intersektionale mit relational angelegten raumtheoretischen Perspektiven (Löw), um so den schulischen Raum der ‚Deutschförderklasse' als Ort der Hervorbringung rassifizierter Fähigkeitsregime beschreibbar zu machen. Anhand eines Interviews mit einer Lehrkraft einer so genannten Deutschförderklasse, zeigen die Autor:innen exemplarisch, wie Räume der ‚Verunfähigung' in der Intersektion von Rassismus und Ableismus hervorgebracht werden. Aufgrund institutioneller Mechanismen und pädagogischer Praktiken gerierten, so die Autor:innen, ‚Deutschförderklassen' zu Orten der ‚Behinderung' einer migrantisierten Schüler:innenklientel. Zum anderen würden migrantisierte Familien ebenfalls als Orte der Behinderung schulischen Lernens konzipiert. Die Etablierung dieser rassifizierten Fähigkeitsregime legitimiere sich hierbei insbesondere durch Sprachideologien sowie deren institutionelle und diskursive Absicherung. Über eine raumtheoretische Perspektivierung, so das Fazit, ließen sich weiterführende Potenziale des Intersektionalitätstheorems für eine erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung erschließen, die sich der Rekonstruktion pädagogischer und gewaltvoller Platzierungsmechanismen zuwendet.

Vor dem Hintergrund von Forderungen nach einer diskriminierungsfreien und differenzsensiblen Diagnostik nehmen *Maré Kondruß* und *Mai-Anh Boger* in ihrem Beitrag das Thema ‚Fairness' in der Testpsychologie aus einer intersektionalen Perspektive in den Blick. Im Zuge ihrer kritischen Reflexion der Testpsychologie, die insbesondere drei Dimensionen – eine ethische, eine motivationale sowie eine kontextuelle – einschließt, schlussfolgern Kondruß und Boger, dass das Testen und Messen selbst eine kulturspezifische Praxis darstellt. Die Autor:innen konstatieren, dass sich die Frage der Fairness nicht mit einer ‚besseren'

Konzeption der Tests selbst begründen und beantworten lässt, sondern dass diese in Relationierungen zwischen dem Test und den beteiligten Personen zu kontextualisieren sei. Die Bedeutsamkeit des interpersonellen Geschehens und dessen Einbindung in institutionalisierte und mitunter diskriminierende Strukturen von Schule mache deutlich, dass die personale Verantwortung für den Einsatz und die Durchführung von Testinstrumenten nicht delegierbar sei, auch nicht angesichts eines vermeintlich verobjektivierenden Status der Messinstrumente. Die subjektiven Dimensionen des Testens ließen sich nicht verleugnen, sondern es komme darauf an, als pädagogisches Gegenüber verfügbar zu bleiben. Diskriminierungskritik solle diese Praxis demnach mitdenken und sich nicht auf die Ebene eines Methodenstreits um Testkonzeptionen beschränken, der an Fragen intersektionaler Benachteiligung vorbeigehe.

Mona Bergmann und *Ulrike Fettke* bearbeiten in ihrem englischsprachigen Beitrag die Frage schulischer Benachteiligung aus intersektionaler Perspektive. Das Besondere dieses Beitrags ist, dass er sich der Zeit nach dem Anwerbestopp, also den 1970er und 1980er Jahren, zuwendet und hier zudem explizit auf das lokale Schulgeschehen in München Bezug nimmt. Durch diesen historisierenden und intersektionalen Zugang erscheint die bayerische Schulpolitik in neuem Licht und lässt Rückschlüsse auch auf heutige, benachteiligende Strukturen des Bildungssystems zu, so die Autor:innen. Detailliert arbeiten Bergmann und Fettke die bildungspolitische Situation der damaligen Zeit, insbesondere den ‚bayerischen Sonderweg' der Beschulung neu-zugewanderter Kinder von so genannten ‚Gastarbeiter:innen', deren Unterbringung in weitgehend national homogenen ‚Zweisprachenklassen' und die spezifische Situation in München heraus. Anhand von Archivmaterial, bildungspolitischen Dokumenten, Zeitungsartikeln und Interviewmaterial gelingt den Autor:innen eine rekonstruktive Rückblende, in der das intersektionale Zusammenspiel der sozialen Kategorien Sprache, Nationalität und Gender im Kontext schulischer Benachteiligung im Fokus steht und so auch die heutige, teilweise nach wie vor separierende, Beschulungspraxis in Frage stellt.

Neben diesen themenbezogenen Beiträgen umfasst diese Ausgabe der ZeM zudem zwei themenungebundene Beiträge:

Der erste Beitrag von *Josefine Matysiak, Anne Piezunka,* und *Clara Montero* befasst sich aus einer Metaperspektive reflexiv mit der statistischen Kategorie des ‚Migrationshintergrundes' und fragt nach Weiterentwicklungsperspektiven sowie nach Herausforderungen, die mit dieser Kategorie für die empirische Forschung einhergehen. Die Autor:innen gehen hierbei selbst empirisch vor, indem sie Forscher:innen der empirischen quantitativen Bildungsforschung nach deren Verwendung und Operationalisierung des ‚Migrationshintergrundes' und nach den eigenen subjektiven Perspektiven auf den Einsatz dieser statistischen Kategorie befragen. Die Ergebnisse dieser Befragung verweisen auf individuelle, mitunter defizitorientierte Grenzziehungen und ambivalente Perspektivierungen auf die eigene Forschungspraxis. Obwohl die Grenzen des Konzepts ‚Migrationshintergrundes' anerkannt werden, erscheint dessen Einsatz aus Perspektive der befragten Forscher:innen nahezu alternativlos und institutionell legitimiert.

Der zweite themenungebundene Beitrag von *Manuel Peters* und *Nadine Etzkorn* nimmt eine rassismuskritisch-dekoloniale Perspektive sowohl auf natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit als auch auf Konzepte von Bildung ein. Die Autor:innen problematisieren die normative Enthaltsamkeit von Bildungstheorien am Beispiel des Konzepts transformatorischer Bildung und plädieren vor diesem Hintergrund dafür, Normativität stärker zum Gegenstand und zum Reflexionsanlass von Bildungstheorien zu machen. Dieses Argument stützen sie erstens mit ihren Ausführungen zu Zugehörigkeitsordnungen und der Ausbildung von Selbst-,

Fremd- und Weltverhältnissen in westlichen Kontexten, die von Kolonialität unterlegt sind. Zweitens betrachten sie die Kolonialität von Bildung, indem sie das im Kolonialismus produzierte, vor allem rassialisierende Wissen als dem Bildungsbegriff bzw. den Formen der Subjektkonstitution eingewoben verstehen. Die Bedeutung ihrer Überlegungen beziehen die Autor:innen abschließend auf konzeptionelle Fragen einer rassismuskritisch fundierten Bildung in der Migrationsgesellschaft.

Zwei Rezensionen sowie ein Tagungsbericht schließen das Heft ab: *Rita Nikolai* rezensiert die Dissertation von René Breiwe (2020) mit dem Titel „Diversitätsreflexive Bildung und die deutschen Schulgesetze. Eine kritische Analyse". Und *Aysun Doğmuş* rezensiert die Dissertation von Matthias Wagner (2020): „‚Fremde' Kinder in deutschen Bildungsinstitutionen? Biographische Reflexionen über Differenz- und Rassismuserfahrungen." Den Tagungsbericht der digitalen Tagung des Netzwerks Rassismuskritische Schulpädagogik vom 08. Dezember 2022 mit dem Titel „Rassismuskritik in Schule und Erziehungswissenschaft. Was war? Was ist? Was muss noch kommen? Zeit für eine Bilanz!" haben *Dennis Barasi, Aysun Doğmuş, Rabea Halimi, Judith Jording, Ellen Kollender, Anja Seifert, Anja Steinbach, Henrike Terhart* sowie *Yasemin Uçan* verfasst.

Literatur

Amirpur, Donja (2016): Migrationsbedingt behindert? Familien im Hilfesystem. Eine intersektionale Perspektive. Bielefeld: transcript.

Crenshaw, Kimberlé (1989): Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. In: The University of Chicago Legal Forum, S. 139–167.

Davis, Kathy (2008): Intersectionality as buzzword: A sociology of science perspective on what makes a feminist theory successful. In: Feminist Theory, 9 (1), 67–85.

Diehm, Isabell (1995). Erziehung in der Einwanderungsgesellschaft: konzeptionelle Überlegungen für die Elementarpädagogik. IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

Diehm, Isabell/Radtke, Frank-Olaf (1999): Erziehung und Migration: eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.

Diehm, Isabell (2000a): „Doing Ethnicity": Unintended Effects of Intercultural Education. In: Alheit, Peter/ Beck, Johannes/ Kammler, Eva/ Taylor, Richard/ Salling Olesen, Henning (Eds.): Lifelong Learning Inside and Outside Schools, Collected Papers Vol. 2, Roskilde University, Universität Bremen, Leeds University, S. 610–623.

Diehm, Isabell (2000b): Erziehung und Toleranz. Handlungstheoretische Implikationen Interkultureller Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 46 (2), S. 251–274.

Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie/Machold, Claudia/Mai, Miriam (2013): Ethnische Differenz und Ungleichheit. Eine ethnographische Studie in Bildungseinrichtungen der frühen Kindheit. In: Zeitschrift für Pädagogik, 59 (5), S. 644–655.

Diehm, Isabell/Messerschmidt, Astrid (Hrsg.) (2013). Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. Das Geschlecht der Migration – Bildungsprozesse in Ungleichheitsverhältnissen. Verlag Barbara Budrich.

Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie/Machold, Claudia (Hrsg.) (2017). Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft: Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären. Wiesbaden: Springer VS.

Diehm, Isabell/Rensch, Benjamin/Stošić, Patricia (2022). Bildungsbiografische Positionierungen angehender Pädagoginnen – Empirisch-intersektionelle Perspektiven auf religiöse Zugehörigkeit als interdependente Kategorie. In: Zeitschrift für Pädagogik, 68. Jg., Heft 2, S. 182–198.

Forster, Edgar (2017): Intersektionalität und koloniale Differenz. In: Bramberger, Andrea/Kronberger, Silvia/Oberlechner, Manfred (Hrsg.): Bildung – Intersektionalität – Geschlecht. Innsbruck u. a.: Studienverlag, S. 17–29.

Hormel, Ulrike (2012): Intersektionalität als forschungsleitende Beobachtungsperspektive. In: Bauer, Ullrich/Bittlingmayer, Uwe H./Scherr, Albert (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 491–506.

Huxel, Katrin (2014): Männlichkeit, Ethnizität und Jugend. Präsentationen von Zugehörigkeit im Feld Schule. Wiesbaden: Springer VS.

Knapp, Gudrun-Axeli (2013): Zur Bestimmung und Abgrenzung von „Intersektionalität". Überlegungen zu Interferenzen von „Geschlecht", „Klasse" und anderen Kategorien sozialer Teilung. In: Erwägen Wissen Ethik, 24 (3), S. 341–354.

Kulaçatan, Meltem/Behr, Harry Harun (Hrsg.) (2020): Migration, Religion, Gender und Bildung. Beiträge zu einem erweiterten Verständnis von Intersektionalität. Bielefeld: transcript Verlag.

Riegel, Christine (2016): Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen. Bielefeld: transcript Verlag.

Sibbet, Lisa (2020): Intersectionality in U.S. Education Research. Oxford Research Encyclopedia of Education. https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.403 [13. 12. 2021].

Weber, Martina (2009): Das Konzept „Intersektionalität" zur Untersuchung von Hierarchisierungsprozessen in schulischen Interaktionen. In: Budde, Jürgen/Willems, Katharina (Hrsg.): Bildung als sozialer Prozess. Heterogenitäten, Interaktionen, Ungleichheiten. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 73–91.

Winker, Gabriele/Degele, Nina (2009): Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Bielefeld: transcript Verlag.

Chronicling the Intersectional Lives of Blackwomen Academics and MAMAscholars

Chayla Haynes, Saran Stewart

Abstract: Being a Blackwoman and a mother are two complicated realities that are difficult for many to fully and deeply understand. Couple those lived experiences with the role of an academic and you seemingly become a unicorn: a mythical and supernatural being. It is a reality the authors contend with daily as Blackwomen academics and MAMAscholars (emphasis on MAMA). In this essay, the authors attempt to make plain what is undeniably nuanced and make visible what is highly invisible: the lived experiences of Blackwomen, MAMAscholars in academia. The authors share their story in vignettes to encourage readers to be in solidarity with Blackwomen academics (faculty and students) to undo the intersectional erasure and disposability politics that undermine Blackwomen's wellbeing in (and outside) the academy.

Keywords: Black women faculty, Black mothering, other-mothering, mammification and intersectionality

Titel: Eine Chronik intersektionaler Lebensentwürfe von *Blackwomen Academics* und *MAMAscholars*

Zusammenfassung: Eine Schwarze Frau und eine Mutter zu sein, sind zwei komplizierte Realitäten, die für viele schwer zu verstehen sind. Kombiniert man diese gelebten Erfahrungen mit der Rolle einer Akademikerin, wird man scheinbar zu einem Einhorn: ein mythisches und übernatürliches Wesen. Es ist eine Realität, mit der die Autorinnen als *Blackwomen Academics* und *MAMAscholars* (Betonung auf MAMA) täglich zu kämpfen haben. Mit diesem Essay versuchen die Autorinnen zu verdeutlichen, was unbestreitbar nuanciert und in hohem Maße unsichtbar ist: die gelebten Erfahrungen von *Blackwomen*, *MAMAscholars* in der Wissenschaft. Die Autorinnen erzählen ihre Geschichte in Vignetten, um die Leser:innen zu ermutigen, sich mit *Blackwomen Academics* zu solidarisieren, um die intersektionale Auslöschung und die Politik der Austauschbarkeit, die das Wohlergehen Schwarzer Frauen in (und außerhalb) der Wissenschaft untergräbt, zu überwinden.

Schlüsselwörter: Schwarze Akademikerinnen, Schwarze Mutterschaft, Othering Mutterschaft, *Mammification* und Intersektionalität

Introduction

Being a Blackwoman[1] and a mother are two complicated realities that are difficult for many to fully and deeply understand, especially within the United States. Couple those lived experi-

1 Blackmotherhood, Blackwoman and MAMAscholars are spelled in a way to show our raced, gendered and classed identities are indivisible further underscoring Blackwomen live intersectional lives. The emphasis on MAMA stresses the centrality of Blackmothering in our identity.

ences with the role of an academic and you seemingly become a unicorn: a mythical and supernatural being. It is a reality we contend with daily as Blackwomen academics and MAMAscholars (emphasis on MAMA). In this essay, we attempt to make plain what is undeniably nuanced and make visible what is highly invisible: the lived experiences of Blackwomen, MAMAscholars in academia. Writing about our lives as MAMAscholars, and journey through Blackmotherhood is not easy. Blackwomen's bodies are constantly scrutinized as illustrated by the harsh ways Blackmothers are judged. The "good mother" (Charlton 2014) is a concept rooted in white patriarchal values of white femininity and thus, an impossibility for Blackmothers. Blackmotherhood is embroiled in racist, gendered and classist stereotypes that cast Blackwomen as mammy, the welfare mother, and/or the unwanted, single-mother, ultimately to devalue their labor in and outside of the workplace (cf. Collins 1987; Richard et al. 2019). In that regard, putting our interior lives on display is no harder than being a Blackwoman academic and MAMAscholar.

1 Vignettes: Intersectional Literary Devices

MAMAscholars live intersectional lives. Intersectionality prioritizes Blackwomen's ways of knowing. Thus, we use vignettes to chronicle the ambiguous and complicated parts of our interior lives as MAMAscholars. Our vignettes are intentionally formatted to keep our voices intact, capturing our realities in [somewhat] real time. Blackwomen are not a monolithic group. Blackwomen academics and MAMAscholars are a diverse population. MAMAscholars are Blackwomen faculty, institutional leaders and students, to name a few. MAMAscholars are Blackwomen of all genders and sexual identities. MAMAscholars have varied relationship statuses including, single, co-parent, life-partner, married, and widowed. Hence, our narratives cannot be treated as representative. We share these vignettes to help make the unseen seen, and illuminate the necessary and vital contributions of Blackwomen academics with MAMAscholar skillsets.

According to *Master Class (2021),*

> Vignettes — poetic slices-of-life — are a literary device that bring us deeper into a story. Vignettes step away from the action momentarily to zoom in for a closer examination of a particular character, concept, or place. Writers use vignettes to shed light on something that wouldn't be visible in the story's main plot.

The slice-of-life vignettes below highlight a very specific time in our lives as Blackwomen academics and MAMAscholars; and that is, the start of the COVID-19 pandemic, in 2020 through the end of 2021. Our five vignettes are presented across three interconnected themes. The two vignettes in theme one show how we each ascribe to our identities as MAMAscholars, while attempting to navigate the academy. The two vignettes in theme two capture the impact of COVID-19 on our mothering. Finally, the vignette in theme three consists of a dialogue between Chayla and Saran, showing the ways intersectionality weaves their lives together creating a much needed intervention and support.

2 Intersectional Lives of Blackmothers

Blackmotherhood is understudied broadly, and most especially within the higher education literature, with the exception of the recent and important research highlighting the failures of the U.S. healthcare system in addressing Black maternal health and mortality (see for example, Davis 2020; Parker 2021). The global impact of COVID-19 has introduced the world to parts of mother-work that are taken for granted and go unnoticed. For instance, "second-shift" (Parnell 2022) and the "mental load" (Floyd 2022) are now a part of our vocabulary to describe mothering, particularly in the aftermath of COVID-19. An intersectional analysis of mother-work that centers Blackwomen reveals "invisible labor" (Porter 2023), "other-mothering" (Nzinga-Johnson 2013), and "mammification" (Chang 2007; Patton et al. 2018) can be added to our lexicon. Still, there is no excuse for institutional leaders, as leaders of industry, to not concern themselves with workplace conditions for Blackmothers. Blackwomen are the lowest paid of all women in today's workforce (cf. Corbett 2023). Also, Blackwomen are the primary caregivers and breadwinners in their families (cf. Porter et al. 2023). In Hulu's *Hair Tale*s, Oprah Winfrey said early in her career, "how other people valued my hair was ultimately how other people valued me". At times, the same sentiment can be attributed to the value the academy places on Blackmothering and Blackwomen.

Intersectionality (Crenshaw 1991) is the sense-making tool we use to contextualize Blackmother-work in faculty life. Intersectionality is a Black feminist epistemology and analytic framework that illustrates how micro and macro level power dimensions of race-gender-class subordination, create the interlocking systems of oppression, such as anti-Black-gendered-racism-misogynoir-poverty, that is specific to the lives of Blackwomen and similarly minoritized populations (cf. Haynes et al. 2023). Intersectionality keeps us grounded in societal and institutional contexts that seem chaotic to us. At its core, intersectionality represents Black feminist tradition, triumph and legacy that helps to explain how Blackwomen make a way out of no way.

As MAMAscholars, we translate intersectionality in theory, inquiry and praxis. Intersectionality research prompts an analysis of intersectional erasure and the intersectional failures Blackwomen contend with, as well as the intersectional interventions they create to protect themselves from the epistemic and physical violence they encounter in higher education settings. For example, our research on Intersectionality Methodology (IM) (see Haynes et al. 2020) demonstrates how scholars can apply Kimberlé Crenshaw's three-dimensional intersectionality framework in education research, and social science research broadly, in their study of Blackwomen's experiences. We have also taken an intersectional approach to study our experiences as Blackwomen doctoral students (cf. Stewart et al. 2020). This scholarship is yet another example of us taking up intersectionality to share in "Write-Us" research (cf. Austin 1989) by writing Blackwomen into existence (cf. Haynes et al. 2022).

Our immersion into intersectionality began some time ago, while being higher education PhD students, in the same cohort. Our bond to one another was formed as our identities as Blackwomen scholars were developing. We have clung close to one another since, chronicling our collective experiences as Blackwomen academics, noting how our reliance on intersectionality has helped our scholar identity to evolve to center ourselves as Blackmothers. Our Blackwomanhood is also shaped by our ethnicity, gender identity, sexuality, religious affiliation and social economic status. Saran is a Black Jamaican, cis-hetero woman, of im-

migrant origin who is Christian from a working-class family. Chayla is a Black American cis-hetero woman who is also Christian from a working-poor family.

3 The Intersectional Lives of Blackwomen academics and MAMAscholars

Theme 1: How Black MAMAscholars Contend with Academe

Never an option, but a decision. (Saran)

I don't know the academy without a child because when I got pregnant with her I was doing my second Masters. So by the time I had her I had started the PhD journey. I always thought it was a blessing because 100% it meant that I had no time to do anything else. [However] Having a child in grad school definitely drove home the stereotypes. So if I didn't think they were there before, they were. It's funny, I was just showing her [my daughter] pictures of herself, where I was bringing her with me to these international conferences and stuff like that. She doesn't remember any of that. I kind of said to her 'you know, you weren't an option, you were absolutely the decision'.

I started at NAU just before we knew what COVID-19 was. My institution has a policy about children being on campus and I think the two things [I took away] are what's written and what's implemented. So what's written from HR policy is that children are a liability and they should not be on campus.

However, what happily was a part of even my interview process was a discussion of my needs as a single-mother. I said, if you hire me, you're also hiring that part of me, and that will mean I will occasionally need to leave meetings early, I cannot always show up at every meeting, and I will likely send emails at 5:00 a.m., when I have to wake up. But, I will not respond to them between 5:00 p.m- 7:00 p.m. So that was good. Honestly, I remember in the interview, the Dean asked me, out of concern, "how are you planning to do this without any family in the State and any help?" She was very sweet and very much like "I'm curious." I am sure the Dean was thinking to herself, who is this woman? I told her in response, "you are talking to a person who has nothing to lose and everything to gain. So, I was going to lay everything out and then you would know what decision you were going to make that way. Then, if you couldn't make it happen, this position wouldn't be for me because it wouldn't be for my girls".

Somebody prayed for me. (Chayla)

I find myself wishing I could have face-to-face conversations with my maternal grandmother, who helped raise me. Her name was Harriet. She was married, then became a widow. She was a mother, a grandmother and a great-grandmother. She died when I was just starting High School. She is a Black woman who lived through more than her fair share of challenging times. My baby was born in a new post-pandemic era of white antagonism on Black life happening globally. I believe her counsel is often the insight I need to carry on. In quiet prayer-like fashion, my conversation with my grandmother goes like this,

Grandma, how in the world did you do this?

How did you do this?

How did you get through the day, living in such terrifying times?

How did you avoid blaming yourself for life circumstances that you in fact did not create? How did you work as a maid in white people's houses? I know why you did it, but how did you do it? How did you ride the bus and then walk because the bus-line did not get you all the way there? How did you travel the world and feel as though you could? How did you make time for yourself? How did you do it? And, how do I do it because I struggle. How do I do a job that is trying its best to nullify me? Where can I do my job safely? How can I do it in a way that doesn't require the greatest, most impossible sacrifice; where the consequence is my peace and my baby's joy? How do I know that I'm making the right choice for my family? Being in the academy right now is the hardest work I've ever done. It's very hard to do my job well when the expectation is that I "shut up and dribble". Grandma, the stakes feel just too high.

While my grandmother has gone on, I do have the benefit of a relationship with my mom. When I asked my mom about her perception of how grandma mothered and managed all she faced, she said, "I believe she clung deeply to her faith". My mom recalls my grandmother constantly humming and singing hymns under her breath as she moved about the house, seemingly praying over all of us. My mom's recounting brought a tearful smile to my face. I believe what my mom said about my grandma was true, as I do the same thing.

Theme 2: Circumstances Unforgiving

COVID! COVID redefined every damn thing. (Saran)

2020 was like…whoa… it is still a post traumatic-like-process, which I don't think none of us have really processed. I was transitioning [to NAU] in isolation, not seeing anybody, not knowing anybody, with two young children, who were being schooled at home, in a foreign country; and everything was new. You're trying to find a new physician, establish new networks for yourself and your children, and you have no family, not to mention you are being told you don't know when you could travel [out of the country] to see your family because of COVID restrictions. It required new levels of trying my best to raise and rear, while also trying to provide, protect and care; and you are feeling like you are failing 24/7, while also taking on the full runs of a new job, with new expectations, new culture, new everything. My nervous system was in overdrive. That period of time was rattled with an overactivated nervous system — that entire time. There was never a period during that time, where my nervous system was on chill. Not until, we were fully vaccinated, which brought minimal relief, then the girls started back school, and I saw their difficult transition and then you are living with the guilt: it was a mess. And we witnessed the death of George Floyd; so, I am living in a heightened fear 'What did I just decide to do? What the hell?'; there is so much guilt. I spent the first year in full isolation. Not seeing anybody, not knowing anybody, with two young children. I was trying to figure out what I was doing. I thought it was one of the most inhumane situations because you are dealing with just a different level of invisibility. You're fully visible in your crisis, but everybody's going through crisis. So, it's like tears upon tears. It's one of those: here is crisis [gestures with hands raising above chest], here's crisis [gestures with hands raised above head] and here's crisis again [throws hands up]. It's a period of my life that will stand out because it didn't break me, but the damn thing will haunt me as a form of PTSD. My department head, a white woman, continues to be one of the reasons I was retained; it was

insane because my first academic year, damn near killed me; in every which way possible. Everything was online, classes, department meetings, advising, even exams and conferences. That wasn't it though. It was watching my two babies struggle with their transition to school in the U.S. and online/ hybrid learning. And the other reason, that was also the year I lost my student[2] who happened to be a Black woman. That did me in! I will never forget it, April 2021, the end of my first academic year. I was going through the strides, making it, literally crawling [through the semester] and my student passed away. My whole everything shuts down. I wish I never knew the process for when a student dies. But, I was the program director. So, I didn't have a choice. So, I was asked to be on what we call a 72-hour rapid makeshift crisis team. It starts the minute you become aware that the student passes. I literally quit my role — as program director — at the end of the 72 hours. That's how bad it got, and I was about to quit completely. I went to my chair and I said this is beyond my role as an academic – this is more than my soul can take; and I booked a one-way ticket to Florida to see my family with my girls. I could not take it. I started therapy right after that because I was going to break. I'd given everything and it still breaks me because I had given everything to my daughters. I'd given everything to my students, so when my student passed, there was a level of guilt that stayed with me and still stays. I couldn't go to her funeral. I could not talk to her parents. It will be absolutely one of those moments in my journey in academia of loss because I was not able to help this other Black woman. [That moment] stands out as one of those real kind of like: Damn, what more can we take on in a pandemic? What more can we do? And see how much the system failed us. In her obituary, I never forgot it, her parents or her family wrote that there needs to be more mental health for Women of Color that is geared towards what they're dealing with. They didn't have intersectionality to help guide their thinking. Still, they knew that their daughter was suffering from mental health and little is done for Blackwomen and mental health. In hindsight, that period of time was so dark for all of us. It was COVID, it was the U.S., it was George Floyd and there were going to be real casualties, and she was one of them. And, I thought to myself, yeah I'm no different from this girl. The biggest difference was I was a mom. These two littles girls saved the hell outta me because I was no different from feeling that level of exhaustion.

My new normal, period (Chayla)

I feel like there's so many stories I could tell that would create or paint a picture of what it's like to be a Blackwoman academic and a MAMAscholar. No one taught a course on this in the doctorate program. March 2020 was when universities across the U.S. shut down. I remember feeling such perplexity because I was unsure how to do my job with a baby at home. At the same time, the COVID-19 pandemic and anti-Black racism, two public health crises, were recklessly wreaking havoc on my life, and most people seemingly ignored it, insisting faculty/ staff return to work as normal. Still, I wanted to work. But you know, it's hard to prioritize any of your wants as a mother. Babies demand your whole attention — at every single second. Thank God, breathing happens automatically because I was barely doing that. I remember struggling trying to figure out how to be a part of SAAHE comp exams. I was chairing several students' committees. The comp exams are set up as a case study, where the student presents their case analysis and then there's a Q&A and committee deliberation. I am working from home, conducting exams via Zoom, which I had back-to-back. It's very characteristic and problematic in the academy for the exams for all graduating students to be conducted over one

2 Authors consciously exclude the students names to protect their privacy.

week. This type of academic tradition presumes that all academics are available between 8:00 AM and 5:00 PM. It also takes for granted that people are comfortable with Zoom culture. In accordance with Zoom culture, I was expected to sit in front of the camera and allow people to peer into my home-life. Ironically, this made me miss going into the office. I know my body is disruptive and hypervisible on campus and I am prepared for what that feels like, when I go into the office. I know going into the office requires me to engage in identity management strategies to keep myself safe. Oddly enough, I lost my ability to engage in identity management, in my early days of navigating Zoom culture. At that stage, my baby was rarely out of my arms. I remember my baby's daily regimen was more constant than consistent, which included overnight feeds and little sleeping (for either of us) through the night. Mothering is not a job you can clock-out-of, and the fact of the matter is Blackwomen academics are often made to feel the same is true of the jobs at the institution. That said, I am at home with my baby and I don't feel like I have a right to privacy. As the committee chair, I am the lead facilitator of the exam and feel ultimately responsible for the student's experience. I am aware students feel like this is a very, very high stakes academic exercise, even though we do everything to try to make them feel like they are prepared for this moment, and we have every confidence in their ability to do well. There's all sorts of support mechanisms built into our SAAHE program, so students are prepared and feeling prepared going into the comprehensive exam. Still, I felt super accountable to that moment, even more accountable to mothering my baby, which was taking place simultaneously. I did not schedule the exam. The times to hold the exam were pre-assigned. I spent lots of time thinking, strategizing about how I was going to conduct these exams, which did not fit nicely into my baby's regimen. Do I try to shift naptime or a feeding, so I can be present during the exam? Where do I set-up my laptop? It had to be someplace where all my baby's accessories/items are in arm's reach, but also out of view. God forbid my baby knocks the laptop over in the middle of the exam. Respectability politics are real. Blackwomen academics have no room for error; that is, I can be a mother just not at work. So, I made an uneasy decision to set everything up in the nursery. I felt the decision was unavoidable because the exam coincided with my baby's first nap of the day. I thought, this way, I can open the exam and mute myself at a certain point, then turn my camera off at a certain point to rock the baby, then unmute everything to open deliberations and close the exam. I had figured a strategy out in my mind. The morning of that exam, I got myself all together and was stressing. I had gotten the baby's regimen started and got the nursey's rocking chair in the right place. I got the lighting and computer in the right spots. More than being presentable, I was increasingly becoming uncomfortable with the reality that the white gaze of anti-Blackness and white supremacy of academe (cf. Asare 2021), would be forcibly entering my nursery. The white gaze cultivates white supremacist, anti-Black workplace conditions that are precarious for me. The last place I want the white gaze to be is my home, my sanctuary amidst my loving nursery. But Zoom created a vehicle for its transmission. I was distraught. Just then, another Blackwoman academic and MAMAscholar, and good friend, called to check in on me. I unloaded all my stress on her. She responded, sis, I feel you. Here is what you are going to do. Activate the waiting room at your Zoom meeting. Let everyone in and open the meeting thanking everyone for their time and let them know, you are home today with your child. Next, ask a specific committee member to take on the facilitator role, in the event you are muted or off camera, so as not to delay today's proceedings. My girlfriend said, of course your colleague will oblige your request and she was right. My MAMAscholar friend encouraged me to be transparent and to always show up in the fullness of my humanity, to

model for people how they should treat me. She continued saying, "yeah sis, take this exam proceeding off your plate". My girlfriend's advice was so simple it was almost obvious. But, until she said it to me, I swear I had no clue how to navigate this academic exercise, while also doing my real job of Blackmother-work. That piece of healing advice was exactly what I needed.

Theme 3. The Intersectional Intervention

Saran: I thought I was really good at supervising students but this transition into this new space of what Blackwomen need on a COVID level was very different. It became where I had to understand my own mental health in order for me to mother, and to teach. I realized I was taking my mental health for granted and cannot anymore. So, I know now that how I supervise/mentor and how I mother is very intertwined. I've had to understand that I couldn't be a MAMAscholar without understanding my own traumas and healing. I have been in therapy for two years, prompting a shift, where I understand better how to do this [life+mothering +academia]. And I don't claim to do it well. I do not. But it has definitely shifted my mothering since that time and the way I teach. Ultimately, the thing I have learned with my therapist is acceptance and patience, accepting that I cannot control how I'm going to be viewed; and that there is no control over what happens to my daughters. None. None. And, this has been the hardest thing for me to accept because you are supposed to be the mother and supposed to be the one who saves and helps them. I am a much more patient mom. And losing my student and working through the grief and the guilt, and the transition as well, questioning: *Am I teaching in a way that is really edifying, really caring, really inclusive because here I thought I was and then boom this happened. You know?* So, it's shifted something fully in my core and how I go about trying to become even more critically aware of the content, the risk factors, how I mother in the teaching space. I think that is what I took with me because when I was faced with it again with another student, another Black female, I immediately acted but it tears at you, if it doesn't kill you in the process.

Chayla: Here you have three Blackwomen in the same program at different phases of their career in the academy, pursuing the Masters, pursuing the doctorate, and their Black woman faculty member. Each of you, experiencing some level of exhaustion and hysteria in that academic space. *What do we know about intersectionality that would help us to understand the conditions that we are working and learning in? You know?* And, the BS of COVID on top of what Blackwomen encounter in white academic spaces is inhumane already, COVID is the doubling down on that inhumanity, if you can imagine.

Saran: When you bring those three points together it becomes so crystal — there is a level of being fully rendered invisible to the point where you don't matter. You don't matter and all of us being from immigrant origin. We, our uniqueness, our pain is completely invisible. It is almost like we do not exist because we are treated by these institutions like we are not supposed to exist. Hence, our life does not matter. My Blackwomen students and I come from spaces, where it's normative to see so many from the same culture, who are eating the same food. In our home country context, we felt more seen. Comparably, in this white academic space, we are rendered incompetent, and made to feel like we shouldn't even be here because…

Chayla: You are an oddity.

Saran: Yeah, full of stereotypes that have preceded us before we came into the country.
Chayla: Coupled with isolation too.
Saran: 100%
Chayla: And that's already there; it was only intensified by the circumstances of the pandemic.
Saran: Absolutely. Absolutely. And so it adds a different layer of intersectionality, for immigrant-origin-Blackwomen, where there is a cultural component that is lost and there's an assimilation that is fully expected and failure to assimilate really renders you as someone who is always going to be outside, and it puts you in a survival-threat mode constantly. For my second student who was on a student visa, it is that survival-threat mode that exacerbates fear. In her case, fear of being taken away, forced to end your studies and leave the country; easily forgotten. I recently saw a post on the social media page of another Jamaican woman that it was the anniversary of Sandra Bland and I thought about the forgetfulness again. How many people remember what happened to Sandra Bland?
Chayla: Girl, I do. Sandra Bland, stays with me. You know she was an alumna of Prairie View A&M University, where she was soon to start a new job. Every time I cross over Sandra Bland Parkway[3], where she was arrested by police for a minor traffic violation[4] I think about Sandra. She was pulled over in Waller County, where racial tensions[5] grip the local Black community, surrounding Prairie View A&M, a historically Black university. Me and some other Women of Color academics, most of us mothers, most of us also Black, would drive to campus together and the first time we were to ride through Waller there was a discussion about how we are to drive as we pass through Waller because of what happened to Sandra Bland. We agreed that the driver was to enter Waller at the exact speed limit, using the cruise control. The goal was for us all to make it home at the end of the workday, unlike Sandra and to our dismay. She is never far from my mind. But, the forgetfulness you describe highlights Blackwomen's disposability through institutional and societal neglect. Disposability politics that suggests Blackwomen's lives are not worth saving or protecting. It's not even a suggestion. It is …
Saran: It's everything.

[in walks Sammy– chiming in with rhythmic laughter and Black girl joy]
[Saran says to Sammy]
You are so silly. We're going to go out to get lunch by the way. So can you change your clothes? You might as well come in because you are a part of this conversation. Come, say hi to auntie Chayla
[Sammy laughs and says hello.]
[Collective laughter]
Chayla: How are you? How are you, beautiful?
[Saran says to Sammy]
Bye. Come, pick this up for mommy.
Chayla: How old is this baby now?

3 Hasan, S. (2015). Street where Sandra Bland was arrested renamed in her honor. *National Public Radio.* Retrieved August 27, 2023, from https://www.npr.org/2015/08/27/435273211/street-where-sandra-bland-was-arrested-renamed-in-her-honor

4 Lemieux, J. (2019). What happened to Sandra Bland? *Ebony.* Retrieved August 27, 2023, from https://www.ebony.com/what-happened-to-sandra-bland-505/

5 Rowley, T. (2015). Sandra Bland's death divides Texas county with ugly history of racism. The Washington Post. Retrived August 27, 2023, from https://www.washingtonpost.com/national/ugly-history-of-racism-dogs-texas-county-where-sandra-bland-died/2015/07/27/e69ac168-3317-11e5-8353-1215475949f4_story.html

Saran: 8
Chayla: Going on 18.
Saran: Exactly.
[Saran proceeds, jumping right back into her original train of thought. Chayla, pauses with amazement]
Saran: So yeah, girl.
Chayla: For real. The forgottenness, the isolation, and fear we are talking about are threats to Blackwomen's wellbeing that are enacted by higher education institutions trying to exercise control over Blackwomen's bodies and their choices.
Saran: Intersectionality methodology really helps with that, right.
Chayla: Absolutely! It reminds you and me that we belong to ourselves. Like, Jada Pinkett said to her daughter Willow, a Blackwoman's "body, spirit and mind are her domain".
Saran: And, that is how Blackwomen protect themselves in white academic spaces.
Saran: Love you babes.
Chayla: Love you too.

4 Concluding Thoughts

We use our lived experiences and intersectionality (Crenshaw 1991) as a launch point by which to illuminate the vital work and contributions of Blackwomen academics with MAMAscholar skillsets. If it feels like this essay ends abruptly, it does. We felt it too and attributed the uneasiness we felt to the white hetero-patriarchal norms of academic writing, which insist our essay's conclusion fit neatly into a package. But, we cannot oblige. Our essay is written in the raw to underscore our lives are not simple or one-dimensional. Moreover, the vignettes presented highlight only part of what it means for us to be Blackwomen academics and MAMAscholars. Our story is filled with grief, loss, love, beauty and joy because Blackwomen are complex and thus, our lives are nuanced. Vignettes provided the literary device we needed to share our story. And while we only share part of our story, we do not want readers to dismiss our experiences by categorizing these as isolated incidents and impossible realities for other Blackwomen academics and MAMAscholars. Rather, we share our story to encourage others to be in solidarity with us, and other Blackwomen academics (faculty and students) by aligning themselves with our interests to exercise agency and create intersectional interventions (Patton & Njoku 2019) that undo the intersectional erasure and disposability politics that undermine our wellbeing in (and outside) the academy.

To that end, we unpack the intersectionality concepts emphasized within our vignettes. The first being **intersectional erasure** (Crenshaw 1991). Intersectional erasure explains how and why Blackwomen and MAMAscholars experience extreme invisibility. From the onset, we observe Saran apply her MAMAscholar skillset to confront extreme invisibility by unapologetically talking about herself and her needs as a single-mother in the hiring process. This is a vulnerable space for Blackwomen academics, in particular because of the ways that Blackmotherhood is dehumanized in the larger societal context. The precarious and often invisible circumstances force Blackwomen academics to adhere to respectability politics that Chayla describes. It's respectability politics that insist Blackwomen academics can be mothers

though not at work or in the context of their job or career. Saran chose to disclose that she is a single-mother and expressed her workplace needs in that regard, in her attempt to undo the race, gender and class oppression that shapes her life in the academy. Similarly, Chayla's narrative highlighting conversations with her grandmother, further underscores the impact of intersectional erasure. Chayla is attempting to make-sense of the hidden emotional labor and responsibilities Blackmothers carry as part of their mental load (e. g., "How do I do my work safely?*"* and having a "nervous system in overdrive."). A mental load laced with the same intersectional subordination or anti-Black-gendered-racism-and-misogynoir that shaped both her life and her grandmother's life, despite their different generations and occupations. The academy's determination to ignore the intersectional subordination we experience keeps the trauma and terror we encounter (e. g., "make it home [alive]" as Chayla denotes, as well as, the white supremacist, anti-Black workplace conditions, she describes) completely invisible. In this example, we see how intersectional erasure contributes to higher education institutions failing Blackwomen academics and MAMAscholars, like us. The intersectional invisibility we encounter permits the academy as a microcosm of society to devalue Blackmothers and their motherwork, which go a long way to explain why Blackwomen remain so grossly underpaid compared to their white women and Women of Color counterparts. Additionally, Blackwomen are the largest population working in low paying jobs such as adult/child care and domestic labor, and Blackwomen carry the largest amount of student loan debt in the U.S. (Bostick et al. 2022). In short, intersectional erasure illuminates why it takes a Blackmother, like Chayla, more than two generations to subvert the intersectional subordination that contributes to the generational poverty she was likely born into, regardless if she was college educated or not.

More plainly, **intersectional failure** (Crenshaw 1991) helps us to understand how racist and sexist stereotypes of Blackwomanhood are used to justify or blame Blackwomen for the epistemic and physical violence that they encounter. In this way, it is socially acceptable for academic norms and traditions to harm Blackwomen and try to control Blackwomen's bodies and Blackmothering. For example, Chayla's narrative highlights how white cis-hetero-patriarchal academic norms can reinforce the traditional gender roles of a working white dad and the stay-at-home white mom, subordinating Black-working-moms, ensnared by performance expectations within the traditional work environment.

There are examples of harm and control throughout the vignettes, highlighting the inequitable gendered impacts of COVID-19. In Saran's reflection on her two students, we see three Blackwomen academics all in the same white academic space, each being made to feel like their lives don't matter, further exacerbating the disposability Black people felt in the aftermath of the murders of George Floyd and Breonna Taylor, and the impact of COVID-19. At the same time, we learn from Saran's narrative that Blackwomen academics care for and protect Blackwomen students, holding their personhood in such high regard, to the extent that her role as mother to her own children becomes intertwined with her role as MAMAscholar. Saran took on the role of other-mothering (Collins 1987, 2000; Stewart 2019) providing support in ways that the institution would not. Other-mothering is one way that the institution mammifies Blackwomen academics (Collins 1987, 2000; Stewart 2019). Mammy is a racist and sexist stereotype that constructs Blackwomen as docile and submissive, concerned with the wellbeing of [white] other's and at the expense of her own. As Saran's narrative stresses, other-mothering requires MAMAscholar skillsets and includes responsibilities not often expected of white faculty. Saran's MAMAscholar skillsets were vital in uplifting the humanity

of her Blackwomen student, but her labor as other-mother went unacknowledged and remained invisible because Blackmothering is undervalued in the academy.

MAMAscholars also experience mammification by way of academic norms that make them feel being a Blackwoman academic is a job where they cannot clock out. In turn, MAMAscholars are expected to show up like normal in the abnormal circumstances of anti-Black violence and COVID-19, and fit mothering within and around responsibilities of faculty life, which contributes to feelings of desperation, burnout, and other health and medical risk factors. Such intersectional failures are revealed in Saran's narrative, highlighting how inadequately the institution addressed the specific needs of BlackJamaicanwomen of immigrant origin and within Chayla's narrative, highlighting the impact of Zoom culture on Blackmothers. Mammy, and other racist and sexist stereotypes like Superwoman renders Blackwomen as superhuman and able to prevail against the physical and psychological impact of overworking and constant striving toward freedom to improve her family's life chances. The Mammy and Superwoman trope rob Blackwomen academics and MAMAscholars of their personhood and fragility, permitting higher education institutions to have little regard for their mental health and wellbeing. What might it look like for institutional leaders to address one of the intersectional failures underscored in our vignettes with a sense of urgency, barring no expense, and with Blackwomen academics and MAMAscholars in mind? Such institutional efforts would need to be the basis of intersectional interventions designed to protect Blackwomen, like us.

Intersectional interventions (Crenshaw 1991; Patton & Njoku 2019) are the strategies that Blackwomen and those working in solidarity with us, enact to name and dismantle the societal/institutional norms that make violence toward them socially acceptable and create hostile work and learning environments for Blackwomen. Throughout the vignettes, both Saran and Chayla highlight how self-care and beloved-bonds, two forms of intersectional interventions, help them to heal and persist in their roles as academics and MAMAscholars. For instance, Saran's narrative sheds light on the benefits of therapy, where Blackwomen academics and MAMAscholars can find the identity-affirming support and care they need to navigate life+mothering+academia. Therapy is a form of self-care that can be especially helpful to Blackwomen academics and MAMAscholars, like us, who encounter disposability-politics-related trauma that contributes to the grief and loss they experience in the academy. Saran and Chayla's narratives also illustrate the importance of beloved-bonds. Pronounced the same way as Toni Morrison's (1987/2004) *Beloved* (Bee-Love-Ed), beloved-bonds, like Toni's literary work by same name, places emphasis on the way Blackmother's love, and the bond of love between Blackmothers, their children, particularly their daughters. Blackmother's love from this point of view, is intimate, political, and life-altering. Beloved-bonds between Blackmothers and their daughters can be seen in the love-relationship between Saran and her daughters, when Saran proclaims, "these two little girls saved the hell outta me". Beloved-bonds also illustrate how Blackmothering takes precedence in the lives of Blackwomen academics and MAMAscholars. Blackwomen academics and MAMAscholars, like Chayla, who are unwilling to "sacrifice her peace or her baby's joy" are more likely to set necessary workplace boundaries to protect themselves from the racist and gendered performance expectations (e. g., mammification) being imposed on their bodies. The beloved-bonds of Blackmothers for their Black children is also reflected in the interactions between Saran, Sammy and Chayla, where we see how Blackmothering creates the conditions by which Saran and [auntie] Chayla do their work. Finally, beloved-bonds between Blackwomen

friends serve as much needed intersectional interventions for Saran and Chayla. For instance, Chayla describes sage advice she received from another Blackwoman academic and MAMAscholar, who lovingly provided the comfort and reassurance she needed to set workplace boundaries, giving Chayla the confidence to show up as a Black-working-mother. Blackwomen friendships, particularly between Blackwomen academics and MAMAscholars, show the expansiveness and capacity of Blackmothering to promote healing, provide compassion and security, and nurture self-assured Black people. In this way, Blackwomen friends serve as the intersectional intervention Blackwomen need in a societal and institutional context that constantly tries to dispossess and subordinate them. It is with this expanded framework of Blackmother work that Chayla and Saran have formed the beloved-bond of Blackwomen friendship that sustains them.

References

Asare, Janice Gassam (2021, 28th December): Understanding the white gaze and how it impacts your workplace. Forbes. https://www.forbes.com/sites/janicegassam/2021/12/28/understanding-the-white-gaze-and-how-it-impacts-your-workplace/?sh=6e36e1e84cd6

Austin, Regina (1989): Sapphire bound. *Wisconsin Law Review*, 539.

Bostick, Danielle, Henry, Candace Marie, & Brown, Lamesha C. (2022): Exploring black graduate women's perceptions of student loan debt. *Journal of Diversity in Higher Education, 15*(1), 73–85. https://doi.org/10.1037/dhe0000341

Chang, Grace (2007): Where's the violence? The promise and perils of teaching women of color studies. *Black women, Gender & Families*, *1*(1), 46-73.

Charlton, Tope Fadiran (2014, 21st January): The impossibility of the good Black mother. Time Magazine. https://time.com/1311/the-impossibility-of-the-good-black-mother/

Collins, Patricia Hill (1987): The meaning of motherhood in Black culture and Black mother-daughter relationships. *Signs*, *4*(2), 3-10.

Collins, Patricia Hill (2000): *Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. New York: Routledge.

Corbett, Holly (2023, 27th July): Black women's equal pay day: Black women with doctorates lose $2.1 million in wages. Forbes. https://www.forbes.com/sites/hollycorbett/2023/07/27/black-womens-equal-pay-day-equals-21-million-in-lost-wages-for-the-most-educated-women/?sh=550452947b5c

Crenshaw, Kimberlé (1991): Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241–1299.

Davis, Dána-Ain (2020): Reproducing while Black: The crisis of Black maternal health, obstetric racism and assisted reproductive technology. *Reproductive Biomedicine & Society Online*, *11*, 56-64.

Floyd, Naomi Denise (2023): Making a way out of no way: The emotional products of Black women within their interpersonal relationships & the psychological implications this labor has for their mental health. Doctoral dissertation, San Francisco State University.

Haynes, Chayla/Stewart, Saran/Patton, Lori (2023): Intersectionality Methodology: A Qualitative Research Imperative for Black Women's Lives. In Denzin, Norman K./Lincoln, Yvonna S./Giardina, Michael D./Cannella, Gaile S. (Eds.). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (pp. 153–166). Sage publications.

Haynes, Chayla/Stewart, Saran/Moore, Evette L. A./Joseph, Nicole M./Patton, Lori D. (2022): Intersectionality methodology and the Black Women committed to "Write-Us" resistance. In Porter,

Christa J./Sulé, V. Thandi/Croom, Natasha N. (Eds.). *Black feminist epistemology, research, and praxis* (pp. 71–78). Routledge.

Haynes, Chayla/Joseph, N. M./Patton, Lori D./Stewart, Saran/Allen, E. L. (2020): Toward an understanding of intersectionality methodology: A 30-year literature synthesis of Black women's experiences in higher education. *Review of Educational Research*, 90(6), 751-787. https://doi.org/10.3102/0034654320946822

Master Class (2021, 26th August): What is a vignette in literature? Defining the literary device, plus 5 tips on writing vignettes. https://www.masterclass.com/articles/what-is-a-vignette-in-literature-defining-the-literary-device-plus-5-tips-on-writing-vignettes

Morrison, Toni (2004): *Beloved*. Originally published 1987. New York: Vintage. Nzinga-Johnson, S. (2013). *Laboring positions: Black women, mothering and the academy*. Demeter Press.

Parker, Amittia (2021): Reframing the narrative: Black maternal mental health and culturally meaningful support for wellness. *Infant Mental Health Journal*, *42*(4), 502-516.

Patton, Lori D./Haynes, Chayla (2018): Hidden in plain sight: The Black women's blueprint for institutional transformation in higher education. *Teachers College Record*, *120*(14), 1-18.

Parnell, Regina (2022): Occupational imbalance in hurried African American working mothers. *Journal of Occupational Science*, *29*(1), 82-96.

Richard, Julianne Y./Lee, Hang-Shim (2019): A qualitative study of racial minority single mothers' work experiences. *Journal of Counseling Psychology*, *66*(2), 143.

Patton, Lori D./Njoku, Nadrea R. (2019): Theorizing Black women's experiences with institution-sanctioned violence: A #BlackLivesMatter imperative toward black liberation on campus. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 32(9), 1162–1182.

Porter, Christa J./Boss, Ginny Jones/Davis, Tiffany J. (2023): Just because it don't look heavy, don't mean it ain't: An intersectional analysis of Black women's labor as faculty during COVID. *Gender, Work & Organization*, *30*(2), 657-672.

Stewart, Saran (2019): Navigating the academy in the post-diaspora: #Afro-Caribbean Feminism and the intellectual and emotional labour needed to transgress. *Caribbean Review of Gender Studies, 13,* 147-172.

Stewart, Saran/Haynes, Chayla/Deal, Kristin (2020). Enacting inclusivity in the preparation of emerging scholars: A response to programme reform in higher education. *Learning and Teaching: The International Journal of Higher Education in the Social Sciences, 13*(1), 24–41. https://doi.org/10.3167/latiss.2020.130103

Contact:
Chayla Haynes
Assoc. Prof. of Higher Education Administration
Texas A&M University
chayla.haynes@tamu.edu

Saran Stewart
Assoc. Prof. of Higher Education and Student Affairs
University of Connecticut
saran.stewart@uconn.edu

Rassifizierte Fähigkeitsregime

Eine raumtheoretische Perspektive auf die ‚Deutschförderklasse'

Tobias Buchner & Yalız Akbaba

Zusammenfassung: Welchen Beitrag können raumtheoretische Konzepte des Spacings und der Syntheseleistungen für die Analyse des intersektionalen Zusammenspiels ableistischer und rassistischer Ordnungen in der Schule leisten? Dieser Frage gehen wir im Beitrag nach, indem wir ableistische und rassistische Ordnungen theoretisch mit einem relationalen Verständnis von Raum verknüpfen – und diese Folie für die Analyse eines Interviews mit einer Lehrerin einer Deutschförderklasse nutzen. So zeichnen wir die im Sprachhandeln subtil bleibenden Praktiken nach, über die ein verräumlichtes Zusammenspiel von fähigkeitsbezogenen und rassistischen Ordnungen hervorgebracht und institutionell bestehende reproduziert werden, jeweils mit dem Resultat der Herstellung von Räumen der Verunfähigung. Theoriegenerierendes Ergebnis ist die konzeptionelle Annäherung an rassifizierte Fähigkeitsregime. Methodologisch wollen wir zum Weiterdenken darüber beitragen, wie und mit welchen Analyseinstrumenten Intersektionalität zum Forschungsgegenstand gemacht werden kann.

Schlüsselwörter: Ableism, Rassismus, Intersektionalität, Raum, Schule, Linguizität, Bildung, Deutschförderklasse

Title: Racialized Regimes of Ability. A Spatial-Theoretical Perspective on the 'German Language Support Class'

Abstract: How can spatial theoretical concepts of spacing and synthezising contribute to analyzing the intersectional interplay of ableist and racist orders in schools? In our article, we link ableist and racist orders to a relational understanding of space for analyzing an interview with a teacher of a German language support class. Doing so, we trace the practices that remain subtle in linguistic doings, through which a spatialized interplay of ableist and racist orders is produced and institutionally existing ones are reproduced, in each case resulting in the production of disempowering spaces. We theorize these spaces as products of racialized regimes of ability. In addition, on a methodological level, we discuss questions of how and with which analytical tools intersectionality can be made a research object.

Keywords: Ableism, Racism, Intersectionality, Space, School, Linguicism, Education, German Language Support Class

1 Einleitung

Im vorliegenden Artikel beleuchten wir das intersektionale Zusammenspiel von Ableism und Rassismus. Während derartige Überschneidungen in den ‚DisCrit' (Dis/ability Critical Race Studies) im nordamerikanischen Raum einen prominenten Analysefokus darstellen (exemplarisch: Annamma 2018, 2017), gilt dies nicht für die deutschsprachige Bildungswissen-

schaft (Gottuck/Pfaff/Tervooren 2021). Allerdings verweisen die wenigen deutschsprachigen Publikationen auf das Potenzial dieser Perspektive, zum Beispiel zur Untersuchung der Verknüpfungen „von ethnischen/sprachlichen Differenzen und der Behauptung verminderter Fähigkeitspotentiale“ (Stošić/Hackbarth/Diehm 2019: 64), für die Erforschung der Intersektionen von Ableismus und Rassismus in den pädagogischen Institutionen der frühen Kindheit (Amirpur/Doğmuş 2022) oder auch des fluiden Charakters der Überschneidungen von ableistischen mit rassistischen Ordnungen im Kontext von Sport(-unterricht) (Buchner/Akbaba 2023). Im Folgenden möchten wir im Rahmen des Schwerpunkts dieser Ausgabe der ZeM, der sich der Exploration der theoretischen als auch methodologischen Potenziale von Intersektionalität für erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung verschreibt, einen Beitrag zu dieser sich entwickelnden thematischen Auseinandersetzung im deutschsprachigen Raum leisten. Dafür schlagen wir eine Analyseperspektive vor, die differenz- mit raumtheoretischen Überlegungen verbindet. Die Möglichkeiten einer solchen Perspektive möchten wir exemplarisch anhand von ausgewähltem Datenmaterial erkunden. So nutzen wir den benannten heuristischen Rahmen für eine qualitative Rekonstruktion des verräumlichten Zusammenspiels von Ableism und Rassismus im Kontext von Schule. Empirische Grundlage des Beitrags bildet ein Interview mit einer Lehrerin einer Deutschförderklasse im österreichischen Bildungssystem. Deutschförderklassen wurden mit dem Schuljahr 2018/19 für Schüler:innen eingeführt, „die dem Unterricht auf Grund unzureichender Sprachkenntnisse nicht folgen können“ (BMBWF 2022). Mit der separaten, auf den Erwerb von Deutschkenntnissen fokussierten Beschulung ist das Ziel verbunden, die betroffenen Kinder und Jugendlichen „im Sinne der Chancengerechtigkeit […] für deren bessere Eingliederung in den Klassenverband“ (ebd., o.S.) vorzubereiten. Anhand von Interviewausschnitten mit einer Klassenlehrerin arbeiten wir die *zweifache Herstellung von Räumen der Verunfähigung* heraus: Es zeigen sich institutionelle Mechanismen und pädagogische Praktiken, welche die in Deutschförderklassen platzierten Schüler:innen behindern und sowie Konstruktionen von Räumen migrantisierter Familien als Orte der Behinderung schulischen Lernens. Nach der empirischen Analyse der verräumlichten Intersektionen von Rassismus und Ableismus diskutieren wir im Fazit die Möglichkeiten und Begrenzungen einer raumtheoretischen Perspektivierung von Intersektionalität im Feld der erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung.

2 Theoretische Perspektiven

Im Folgenden skizzieren wir ein relationales Verständnis von Raum (Löw 2015). Diese theoretische Folie eignet sich insbesondere für die Untersuchung von machtvollen Ordnungen. Anschließend werden die Strukturmerkmale einer solchen Ordnung, genauer: der ableistischen Ordnung, skizziert. Diese bringt einen spezifischen Vollzug von Ein- und Ausschlüssen im Bildungswesen hervor, die wir mit den Konzepten relationaler Raummodelle perspektivieren. Anschließend umreißen wir Rassismus als gesellschaftliche Ordnung sowie seine verräumlichten Strukturen und führen den Forschungsstand zum behindernden Zusammenspiel von rassistischen und ableistischen Machtverhältnissen in Schule, mit spezifischem Blick auf Deutsch-Sprachfähigkeit, zusammen.

2.1 Raum

Das hier dargelegte Verständnis von Raum ist Produkt einer konzeptuellen Denkbewegung von Raum als ‚Container' hin zu einem relationalen Raummodell. Absolute Modelle, welche Räumlichkeit als Ordnung verstehen, die „nicht abhängig ist von den darin enthaltenen Körpern" (Kessl/Reutlinger 2009: 196), wurden in diesem Prozess zusehends kritisiert. Insbesondere die in absoluten Modellen vertretene Annahme „von einem, kontinuierlichen, für sich existierenden Raum" (Löw 2015: 18), der lediglich eine ‚Rahmenbedingung' für soziale Praktiken darstellt, wurde in den Auseinandersetzungen hinterfragt. In Abgrenzung von derlei statischen Denkweisen betonen relationale Modelle die Verwobenheit von materialen und sozialen Aspekten von Raum. Räume existieren demzufolge nicht per se, sondern sind sozial verfasst und werden in Beziehung zu materialen Komponenten von Subjekten konstruiert (Löw 2015). Räume sind demnach auch als fluide und dynamisch zu denken. Ihre Hervorbringung verläuft aber keinesfalls arbiträr, sondern steht je in Beziehung zu Machtverhältnissen (ebd.). Im Anschluss an diese Denkbewegungen fassen wir mit Löw Raum als „relationale (An)Ordnung sozialer Güter und Menschen an Orten" (ebd.: 224). Die Rede von der (An)Ordnung verweist darauf, dass Raum immer als ‚doing space' zu verstehen ist und dieses ‚doing' immer in Relation zu gesellschaftlichen (Differenz-)Ordnungen erfolgt. Dieser theoretischen Folie entsprechend lassen (An)Ordnungen von schulischem Mobiliar, architektonischen Gegebenheiten, Lehrer:innen, Schüler:innen und Praktiken des Lehrens und Lernens nicht nur ein ‚Vorne' und ‚Hinten' im Klassenzimmer (Breidenstein 2006) oder verschiedene Modi von Unterricht entstehen. Denn die Formulierung (An)Ordnung verweist zudem darauf, dass Räume des Unterrichts in Relation zu symbolischen Ordnungen von Schule gebildet werden und auch die im Rahmen dieser Ordnung vorgesehenen Hierarchien (re-)produzieren (Foucault 1976) – welche wiederum in Relation zu den Schulen durchdringenden ‚weiteren', gesellschaftlichen Diskursen stehen.

Zur Analyse der Herstellung von Raum schlägt Löw zwei Konzepte vor: Spacing und Syntheseleistungen (Löw 2015). Bei diesen Konzepten handelt es sich um raumkonstituierende Praktiken, die von Subjekten vollzogen werden. Spacing steht für spezifische Positionierungspraktiken, über die Subjekte und Dinge angeordnet werden. Zum Beispiel wird durch eine Tafel, vor der ein Lehrer positioniert ist und hintereinander platzierte Tischreihen, an denen Schüler:innen sitzen, ein klassisches Frontalunterrichtssetting hergestellt. Neben dieser räumlichen Ebene lassen Positionierungen von ausschließlich Schülerinnen in einem Schulgebäude das verräumlichte Konstrukt einer ‚Mädchenschule' entstehen. Am letzten Beispiel zeigt sich bereits das Machtvolle derartiger Raumkonstitutionen und ihre Relationierungen zu Differenzordnungen – ebenso wie in disziplinierenden Formen von Spacings, etwa wenn als störend wahrgenommene Schüler:innen an Einzeltischen in den Peripherien des Klassenzimmers oder auch außerhalb desselben platziert werden.

Um (An-)Ordnungen von Dingen und Lebewesen zu Räumen werden zu lassen, bedarf es zudem Syntheseleistungen. Syntheseleistungen stehen für jene gedanklichen Vorgänge, in deren Rahmen Güter und Menschen über „Wahrnehmungs-, Vorstellungs- und Erinnerungsprozesse" (Löw 2015: 131) zu einem Raum zusammengefasst werden. Zum Beispiel die Synthetisierung einer Tafel, eines Posters, auf dem das Periodensystem abgebildet ist, an Tischen von Schüler:innen vollzogenen Experimenten mit Laborgläsern zu einem Chemiesaal. Das Konzept Syntheseleistung umfasst jedoch mehr als derartige perzeptive Kategorisierungs- und Einsortierungsprozesse. Denn Räume können auch zu ermächtigenden Orten

der Zugehörigkeit (Schuster 2010) oder zu Räumen des kollektiv erlebten Ausschlusses (Lindgren 2010) synthetisiert werden. Als Syntheseleistungen können schließlich auch affektive Aufladungen von Räumen gefasst werden, wie die Synthetisierung der Ecke des Pausenhofs, an der man von älteren Schüler:innen verprügelt wurde, zu einem Ort der Angst. Spacings und Syntheseleistungen bedingen sich gegenseitig und sind als miteinander verflochten zu verstehen. Die Möglichkeiten für Raumkonstitutionen sind nicht beliebig, sondern stehen in Relation zu „Formen sozialer Ungleichheit" (Löw 2015: 213) und den damit verbundenen Positionierungen – auch jenen in institutionellen Gefügen, wie Schulen.

Die skizzierte raumtheoretische Analysefolie eignet sich insbesondere für das Erforschen von In- und Exklusionsprozessen im Kontext von Bildung (z. B. Buchner 2021) und der über derlei Prozesse machtvoll (re-)produzierten Differenzverhältnisse (z. B. Buchner/Petrik 2022). Nachfolgend beziehen wir diese Überlegungen auf ableistische und rassistische Ordnungen sowie deren verräumlichtes Zusammenspiel.

2.2 Ableism, Rassismus und Raum

Ableism verstehen wir als eine Differenzordnung (Mecheril 2008), in deren Rahmen über das Zu- und Abschreiben von Fähigkeiten sowie hierarchisierende Bewertungspraktiken ein spezifischer Modus sozialer Ungleichheit hervorgebracht wird. Ein zentrales Strukturmerkmal dieser Ordnung stellt die binäre Unterteilung in nicht_fähig bzw. dis_abled dar – was von Kumari Campbell als ‚great divide' (Campbell 2003) bezeichnet wird, womit die Wirkmächtigkeit der Grenzziehung unterstrichen wird. Behinderung bzw. ‚disability' fungiert dabei als konstitutives Außen – und zwar für die Konstruktionen einer sich als ‚fähig' verstehenden Mehrheit (Campbell 2009). Neben dieser binarisierenden Kategorisierung sind ableistische Ordnungen durch weitere Unterteilungen charakterisiert. Subjekte werden in Relation zu Fähigkeitserwartungen sowohl unterhalb als auch oberhalb des ‚great divide' bewertet, gereiht und auch de/privilegiert – wodurch insbesondere in Gesellschaften, die sich der Ideologie der Meritokratie verschreiben, ein starker Zwang zu Performanzen als ‚fähig' und einer Selbstführung in Richtung der oberen Plätze der Reihen erzeugt wird. Subjekte können sich aber hinsichtlich ihres Platzes nie dauerhaft sicher sein, denn die ableistische Ordnung erweist sich als fluide. Schließlich können sich fähigkeitsbezogene Positionierungen durch den Erwerb einer Beeinträchtigung oder Transformationen von Fähigkeitserwartungen aufgrund ökonomischen bzw. gesellschaftlichen Wandels verschieben. Denn die besagte Ordnung ist nicht nur durch die Reihung von Subjekten qua Fähigkeitsbewertungen gekennzeichnet, sondern auch durch eine Reihung von Fähigkeiten selbst (Maskos 2015). Welche Fähigkeit als relevant gilt, ist kontingent und hängt u. a. von den diskursiven Konstellationen oder dem technologischen Fortschritt in der jeweiligen historischen Epoche ab. Innovationen im Bereich der assistiven Technologien haben Fähigkeitsanforderungen an sensorische oder körperliche Fähigkeiten relativ verflüssigt. Einige Fähigkeiten und die damit verbundenen Erwartungen weisen allerdings eine kontinuierliche Relevanz auf. Diese werden von Gregor Wolbring (2008) als ‚essential abilities' bezeichnet – jene kulturell präferierten Fähigkeiten, die unter der Überschrift des ‚functioning' als typisch für die menschliche Spezies erachtet werden (ebd.). Bestimmte Fähigkeiten gelten demzufolge als ‚must haves' und werden implizit als „benchmark for humanity" (Overboe 1999: 24) konstruiert – und Behinderung zu einem „diminished state of being human" (Campbell 2008: 44). Als we-

sentlich werden diesbezüglich neben physisch-motorischen Fähigkeiten auch kognitive Fähigkeiten erachtet (Wolbring/Diep 2016).

Fähigkeitsbasierte räumliche Segregationspraktiken reichen historisch weit zurück und lassen sich auch in der Strukturierung des modernen Schulwesens wiederfinden (Buchner/Petrik 2022). Kinder und Jugendliche mit Behinderungen wurden z. B. bis in die 1980er Jahre automatisch in Sonderschulen platziert. Derlei ableistische Spacings gingen und gehen allzu oft mit Synthetisierungen von Sonderschulen als ‚Schonräumen' (Schumann 2007) mit deutlich reduzierten Fähigkeitserwartungen einher. Während über die automatisierten, fähigkeitsbezogenen Spacings der ‚great divide' im Kontext von Schule tagtäglich räumlich-symbolisch (wieder-)aufgeführt wurde, wurden entlang der Konzepte integrativer und später inklusiver Bildung vermehrt Anstrengungen unternommen, eine solche Segregation zu vermeiden und alle Schüler:innen an einem Ort, der Regelschule, zu unterrichten. Allerdings haben rezente Studien gezeigt, dass auch in den Mikroräumen scheinbar inklusiver Lernsettings fähigkeitsbezogene Separationen erfolgen, wie etwa die zeitweise Platzierung von so genannten ‚Integrations-Kindern' in den ‚Integrationsraum', der von Lehrer:innen zum ‚sicheren Hafen' synthetisiert wird, der besagte Schüler:innengruppe vor negativen Erfahrungen am Ort des ‚regulären' Unterrichts (dem Klassenzimmer) schütze (Buchner 2021). Die ableistische Ordnung der Schule und die dazu in Bezug stehenden verräumlichten Praktiken zeigen sich jedoch nicht nur entlang der fähigkeitsbasierten Demarkationslinien nicht_behindert bzw. mit/ohne ‚Sonderpädagogischen Förderbedarf', sondern auch in den mit weiteren Schulformen verbundenen Platzierungsregulationen – wie z. B. dem Gymnasium und den damit einhergehenden Synthetisierungen als Bildungsort für ‚besonders leistungsstarke', ‚fähige Kinder'.

Die ableistische Ordnung zeichnet zudem eine hohe Bindungsfähigkeit und Kompatibilität mit weiteren Differenzordnungen aus und fungiert als beliebter Partner für intersektionale Zusammenspiele – wie mit rassistischen Ordnungen (vgl. Annamma 2017).

Die beiden Ordnungen weisen, wie an anderer Stelle herausgearbeitet, Analogien auf (Akbaba/Buchner 2019). Ähnlich wie Ableism stützt sich Rassismus auf hierarchisierte Binarisierungen (z. B. Deutsch bzw. Österreichisch vs. ausländisch oder mit/ohne Migrationshintergrund) sowie ein damit verquicktes Privilegiensystem und konstruiert (hier *weiß*-positionierte wie dort fähig-positionierte) Überlegenheit (Akbaba 2017). Auch Rassismus produziert gewaltvoll verräumlichte Ein- und Ausschlüsse in historischer Kontinuität (Lipsitz 2007). Wie Noyes (1992) am Beispiel des deutschen Kolonialismus aufzeigt, spielt insbesondere der ‚colonial gaze', der gleichzeitig hierarchisiert und eine spezifische Aneignung von Raum nahelegt, für die Konstruktion rassistischer Raumordnungen eine zentrale Rolle.

Verräumlichte rassistische Strukturen finden sich auch im Kontext von Schule – wie sich z. B. an der durch das Konzept der Ausländerpädagogik gestützten Positionierung von Kindern in so genannten ‚Ausländerklassen' oder in der benachteiligenden Verteilung von Schüler:innen auf unterschiedlich prestigereiche Schulformen zeigt, die in Bildungsstatistiken als ‚Schüler;innen mit Migrationshintergrund' kategorisiert werden (exemplarisch: SVR 2019). Derlei rassistische Spacings gehen allzu oft mit Synthetisierungen von Hauptschulen/Realschulen/Integrierten Gesamtschulen bzw. neuen Mittelschulen/Polytechnischen Schulen als Schulen ‚mit hohem Migrantenanteil' und in der Folge als ‚Problemschulen' einher (Karakayali/zur Nieden 2013). Ebenso lassen sich auch weiß-privilegierte Stadtviertel und Schulen, insbesondere Gymnasien, als durch rassistisches Spacing hergestellt verstehen. Problematisierende und kriminalisierende Diskurse sind wahrnehmungsstrukturierend für

pädagogische (Sprech)Praktiken (Steinbach/Shure/Mecheril 2020: 39). Mit Pailey (2019), die mit dem „white gaze of development" vom Blick auf kolonialisierte Andere als Rückständige spricht, und Terkessidis (2019), der zwischen Ausbeutungsstrukturen in der deutschen Kolonialgeschichte und der ökonomischen Ausbeutung von „Gastarbeiter:innen" strukturelle Kontinuitäten rekonstruiert, lässt sich auch in der pädagogischen Ordnung von Migration (Mecheril 2004) ein colonial gaze verorten. Dieser koloniale Blick strukturiert spezifische Syntheseleistungen, die rassistische Deutungen und Praktiken legitimieren – in der Schule etwa bei der Leistungsbewertung (Bonefeld/Dickhäuser 2018), bei Adressierungen (Karabulut 2020) oder bei Repräsentationen in Schulbüchern (z. B. Bababoutilabo 2019). Die rassifizierende Synthetisierung funktioniert auch für die Bedeutungszuschreibung spezifischer Orte als Orte der Anderen. Auf den öffentlichen Raum bezogen sind dies z. B. bestimmte gastronomische Orte wie die Shisha-Bar, auf Konsum bezogen z. B. Kleider-Discountergeschäfte. Sie sind jeweils diskreditierbar – und können tödlich sein. Rassismus wie auch Ableism weisen demzufolge eine verräumlichte Komponente auf — wie im übrigen auch Klassismus (Buchner/Petrik 2023).

Das intersektionale Zusammenspiel von Ableism und Rassismus wurde bisher in seiner gegenseitigen Verstärkung herausgearbeitet (exemplarisch: Amirpur 2016). Auf einen solchen Mechanismus deutet auch die Überrepräsentation von Schüler:innen mit so genanntem ‚Migrationshintergrund' in der Gruppe von Kindern hin, denen ein so genannter ‚Sonderpädagogischer Förderbedarf' (SPF) zugesprochen wird (Powell 2014).

Schule bringt demzufolge Kombinationen rassistischer Veranderung mit der Zuschreibung einer sonderpädagogischen Förderbedürftigkeit hervor – und derlei Konstruktionen dienen letztlich der Legitimation für Platzierungen der entsprechend kategorisierten Subjekte in strukturell benachteiligende Bildungsräume. Dies zeigen die statistisch signifikant höheren diagnostischen Einordnungen DaZ-Lernender als Schüler:innen mit so genanntem sonderpädagogischem Förderbedarf (Fleischauer/Grosche 2017). Ethnisierend-kulturalisierende Vorstellungen haben Einfluss auf Wahrnehmung, Diagnose und Behandlung im pädagogisch-professionellen Handeln (Wagner 2019), und auch im Bildungsdiskurs erfahren DaZ-Lernende defizitäre Zuschreibungen (Stošić 2017). In Bezug auf die Intersektionalität von Rassismus und Ableism erweisen sich insbesondere Sprachideologien als *rassifiziertes Fähigkeitsregime.* Die Fähigkeit ‚Deutsch Können' ist mit räumlichen Sortierungspraktiken verbunden, wie Khakpour (2022) am Beispiel der Zuweisung von rassifizierten Schüler:innen auf Polytechnische Schulen in Österreich zeigt – also in eine insbesondere in urbanen Regionen Österreichs als statusniedrig erachtete Schulform. Bildungsstatistiken legen die Unterrepräsentation von Kindern und Jugendlichen, die unter der Kategorie ‚Migrationshintergrund' subsumiert werden, an Gymnasien offen (exemplarisch: SVR 2019). So ist anzunehmen, dass etwa (Selbst-)Positionierungen migrantisierter Körper in den Territorien der prestigeträchtigsten Schulformen der deutschsprachigen Bildungssysteme durch unterschiedliche Barrieren, die sich aus einem Zusammenspiel von rassistischen und ableistischen Diskursen speisen, behindert werden.

3 Empirische Analyse: Verräumlichte Intersektionen von Ableismus und Rassismus

Im Folgenden präsentieren wir Ergebnisse einer Analyse, die auf im Rahmen des Projekts IBIRUZ generiertem Datenmaterial basiert. Wir stellen zunächst das Projekt als Kontext der Daten vor und skizzieren den Auswertungsprozess in Relation zu den zuvor dargelegten theoretischen Überlegungen. Die nachfolgende empirische Analyse ist schließlich als Beitrag für die Erkundung der Potenziale raumtheoretischer Ansätze zur Erforschung der Intersektionen von Ableismus und Rassismus in Schulen zu verstehen, die bisher empirisch nicht erforscht wurden.

3.1 Datenmaterial und Kontext

Im Projekt IBIRUZ (Inklusive Bildung in Raum und Zeit) erforschen Wissenschaftler:innen und Studierende das Zusammenspiel von Raum und Differenz in unterschiedlichen Settings an Regelschulen (Integrationsklassen, Deutschförderklassen und Sonderschulen) in Österreich. Seit 2018 wurde über ein multimethodisches Design, das qualitative Interviews mit Lehrer:innen und Schüler:innen, teilnehmende Beobachtungen von Unterricht sowie von Schüler:innen angefertigte soziale Kartographien von Schule umfasst, ein großer Korpus an Daten gewonnen und ausgewertet (für eine genauere Beschreibung siehe Buchner/Petrik 2022).

Ein wesentlicher Kontext des vorliegenden Materials ist die Deutschförderklasse. Deutschförderklassen stellen eine spezifische, institutionalisierte Antwort auf schulische Herausforderungen in Bezug auf Mehrsprachigkeit dar – auch als Antwort auf Rufe nach Unterstützung von überforderten Lehrkräften an Schulen in Folge der Fluchtbewegungen Mitte der 2010er Jahre (Dirim et al. 2022). Mit der Einrichtung von Deutschförderklassen ging die Etablierung eines spezifischen Testregimes einher, mit dessen Hilfe die Deutschkompetenzen von Kindern und Jugendlichen mit nichtdeutscher Erstsprache überprüft werden sollen. Um die Zuteilung in verschiedene Sprachfördermaßnahmen (und damit auch in Deutschförderklassen) zu bestimmen, wird der MIKA-D (**M**ess**i**nstrument zur **K**ompetenz**a**nalyse – **D**eutsch)-Test eingesetzt. Kinder und Jugendliche, deren Deutschkenntnisse auf Basis der Testergebnisse als ‚ungenügend' klassifiziert werden, erhalten den Status ‚außerordentliche Schüler:in' und werden in einer Deutschförderklasse so lange unterrichtet, bis – überprüft durch einen weiteren Mika-D-Test – ihre Kenntnisse als mindestens ‚ausreichend' gelten. Kritisiert werden Deutschförderklassen verschiedentlich, so etwa für ihren „language first content later" Ansatz (Lukes 2021): Sie können kognitiv unterfordernd sein und Schüler:innen Inhalte vorenthalten. Schüler:innen aus Deutschförderklassen berichten in einer rezenten Studie von „Gefühle[n] der Ausgrenzung und erschwerte[n] Möglichkeiten, Beziehungen und Freundschaften aufzubauen" (Müller/Schweiger 2022: 28). Die vorliegenden Daten stammen aus einem Interview mit einer Lehrerin einer Deutschförderklasse. Dabei wurden die transkribierten Interviews in Anlehnung an das Auswertungsparadigma der Grounded Theory kodiert und permanent miteinander verglichen. Als empirische Grundlage für diesen Artikel nutzen wir ein Transkript, in dem sich verräumlichte Überschneidungen zwischen Rassismus und Ableismus im Kontext von Deutschförderklassen wiederfinden, die in den anderen Interviews tendenziell ebenfalls, aber in einer geringeren Deutlichkeit aus-

geprägt waren. Im Folgenden geht es uns auf Basis dieses Dokuments um eine Exploration der Potenziale eines raumtheoretisch informierten Blicks auf Intersektionen von Rassismus und Ableism.

Die interviewte Person, Frau H., absolvierte das Lehramtsstudium Primarstufe und ist seit anderthalb Jahren als Lehrerin im Schuldienst. Zum Zeitpunkt des Interviews war sie ein halbes Jahr Leiterin einer Deutschförderklasse an einer Volksschule (Primarstufe) in einer österreichischen Kleinstadt. Sie unterrichtet 22 ‚außerordentliche Schüler:innen', die aufgrund ihres Status keine Noten erhalten. Einige der Schüler:innen haben eine Fluchtgeschichte, einige wurden in Österreich geboren. Unterstützt wird Frau H. von einer Sprachförderlehrerin, die zeitweise kleine Gruppen von Schüler:innen mit der Intention einer passgenauen Deutschförderung außerhalb des Klassenzimmers unterrichtet.

3.2 Empirische Analyse

Im Sprachhandeln der Lehrerin lassen sich Konstruktionen von Räumen innerhalb und außerhalb der Schule herausarbeiten. Die Konstruktionen innerhalb der Schule beziehen sich auf die Deutschförderklasse unter Leitung von Frau H. Wir arbeiten die sich *durchkreuzende und gegenseitig stützende rassistisch-ableistische Ordnung der Deutschförderklasse* anhand der Syntheseleistungen der Lehrerin heraus, mit denen die Deutschförderklasse zu einem Raum der Anderen gemacht wird. Der Lernraum wird rassistisch-ableistisch (an)geordnet und bereitet auch den Boden für ableistische Beweisführungen (Abschnitt 3.2.1). Natio-ethno-kulturelle Veranderung wird als verstärkende Plausibilisierung für einen willkürlich hergeleiteten Förderbedarf und Platzierungen unterhalb des ‚ableist divide' herangezogen (Abschnitt 3.2.2). Anschließend widmen wir uns einem Konstruktionsmodus, der sich auf Verräumlichung außerhalb der Mauern des Schulgebäudes bezieht, deren Bedeutung auf das Geschehen in Schulen jedoch in negativer Dimensionierung extrapoliert wird: die Räume der Familien der Schüler:innen (Abschnitt 3.2.3).

3.2.1 „[E]ine ganze Klasse [...] nur mit solchen Kindern": Die Deutschförderklasse als synthetisierter Ort der rassifiziert-verunfähigten Anderen

„Wir haben so viele, die so schlecht abgeschnitten haben beim MIKA-D-Test und dass wir eine ganze Klasse sind nur mit solchen Kindern."

Gefragt nach der Zusammensetzung ihrer Klasse verweist Frau H. auf ein Quantum, das sich aus der negativen Performanz von Kindern im Kontext des MIKA-D-Tests ergibt. Implizit wird mit der eingesetzten Formulierung darauf verwiesen, dass die betreffenden Schüler:innen in besonderem Maße nicht den in den Test eingelagerten Fähigkeitserwartungen entsprochen haben. Eine hohe Quantität („so viele") wird mit einer außerordentlich negativen („so schlecht") Qualität des „Deutsch Könnens" verknüpft – ein Bedingungsgefüge, das scheinbar logisch zur Einrichtung einer „ganze[n] Klasse […] nur mit solchen Kindern" führte. Die Bedeutung des Personalpronomens „wir" wechselt im Verlauf des obigen Zitats von einem „wir", unter dem möglicherweise die gesamte Schule subsumiert wird, zu einem „wir" der Klasse, zu dem sich auch die Lehrerin zählt, gleichzeitig aber eine Differenz hervorhebt: Sie ist in der Klasse mit „solchen Kindern". „Solche" dient hier als stellvertretende Bezeichnung um einen bereits hinlänglich beurteilten Umstand nicht erneut um-

schreiben zu müssen. Die Bezeichnung als „solche" essentialisiert die Bezeichneten als solche (!) mit genau der untersuchten und relevant gemachten (Un-)Fähigkeit. Diese *‚Versolchung' der Kinder* bringt die Syntheseleistung der Lehrerin zum Ausdruck: Die Veranderung rassifizierter Schüler:innensubjekte wird auf Basis von Testergebnissen legitimiert und institutionell mit verräumlichtem Ausschluss bearbeitet. So referiert die Sequenz auf *gewaltvolle Spacings, die scheinbar automatisiert in Referenz auf die ‚key ability' des ‚Deutsch Könnens'* erfolgen und nicht weiter hinterfragt werden müssen. Die in der Passage eingelagerte Aussortierung aus dem Kreis der (genügend) Deutsch Könnenden geht mit der Einsortierung in die Mauern der Deutschförderklasse einher. Die Deutschförderklasse wird derart auch zur Abweichung von einem unsichtbar gehaltenen, monolingual strukturierten Normraum bzw. zum Raum der Anderen, worin die Konturen einer ableistisch-rassistischen Syntheseleistung sichtbar werden. Mit Verweisen auf sprachliche als auch weitere, gruppenbezogene Defizite („einfach zuhören, mitmachen, sich nicht ablenken lassen, sitzen bleiben ist irrsinnig schwer für meine Kinder") wird an mehreren Stellen des Transkripts die Deutschförderklasse zum *anormalen, besonders herausfordernden Raum des Lehrens* konstruiert. Die Gestaltung des Lernraums qua pädagogischer Praktiken, die alleinig auf Deutsch vollzogen werden, bleibt in ihrem dominanten und Ausschlüsse reproduzierenden Geltungsanspruch unhinterfragt. Dadurch wird der Ausschluss von Sprachregistern, die den Lernenden eigen sind, als Normalität performiert. Das Hervorbringen der Unfähigkeit der Schüler:innen wird so gesichert und dadurch wiederum die Synthetisierung als Raum der pädagogischen Herausforderung gestützt. Dementsprechend verweist die Lehrerin auch an keiner Stelle des Interviews auf etwaige Lernerfolge, sondern ausschließlich auf die Performanz von Unfähigkeit ‚ihrer Kinder'.

Frau H. markiert ihre Erwartungen als bereits reduziert, z. B. was das konzentrierte Folgen des Unterrichts betrifft („mehr als zwanzig Minuten verlange ich meistens gar nicht" oder bezüglich des Niveaus von Hausaufgaben: „Wobei ich eigentlich Hausübungen gebe, die meist das Gleiche sind, was wir in der Schule gemacht haben.") Allerdings können die Schüler:innen trotz der reduzierten Ansprüche den an sie adressierten Fähigkeitserwartungen nicht entsprechen, wie von der Lehrerin im Interview mehrmals markiert wird. Die Deutschförderklasse wird so zu einem *abgesonderten Lernraum synthetisiert, in dem viel gefördert, wenig gefordert und auch das nicht erfüllt wird* und erwartet werden kann. Als Erklärung für das scheinbar kollektive Nichtentsprechen der Fähigkeitsanforderungen präsentiert die Lehrerin im Interview die folgende These:

„ich denk mir dann oft: ‚Ist das trotzdem ein bisschen ein kognitiver Defizit.' Ich weiß es nicht, wenn man sich so gar nichts merken kann."

Dass die Schüler:innen die gestellten Aufgaben nicht erfüllen können, wird nicht als Effekt der *begrenzenden, monolingualen Konfiguration des Lernraums* erachtet. Stattdessen wird die Unfähigkeit der Schüler:innen (etwa zum korrekten Absolvieren einer Hausaufgabe) als Anzeichen für ein generelles kognitives Defizit gedeutet. Die qua institutioneller Mechanismen erfolgende Platzierung bestimmter Subjekte, welche das Aufwachsen mit einer nichtdeutschen Erstsprache eint, in einer Deutschförderklasse wird so mit einer spezifischen ableistischen Attribuierung versehen. Die Synthetisierung der Deutschförderklasse als Raum der Herausforderung speist sich demnach überwiegend aus einer intersektional konstruierten Unfähigkeit der zu unterrichtenden Subjekte. Gleichzeitig wird die Deutschförderklasse zum Raum der Verunfähigung: Die *monolingualen Praktiken bringen gesichert kollektive Unfähigkeit hervor.*

Diese kollektive Verunfähigung lässt sich aus den hier dargelegten Perspektiven auch als räumlich veranlasste und legitimierte pädagogische Praxis deuten. In dieser Praxis sind auch Spuren des hierarchisierenden colonial gaze zu deuten, der die Beurteilung der rassifizierten Subjekte als unfähig ermöglicht. Anders gesagt: Gestützt durch den colonial gaze erhalten die Körper, die in den segregierten Räumen der Deutschförderklasse als Resultat des Spacings verortet sind (und zu Subjektivierten innerhalb der als extrem schwierig aufgeladenen affektiven Räume werden), weitere Zuschreibungen, mit denen die *Synthetisierung der Deutschförderklasse als Raum von ‚multipel Unfähigen'* zusätzlich dramatisiert wird. Dadurch wird letztlich auch die symbolische Platzierung der Schüler:innen in die Regionen unterhalb des schulischen ‚great divide' und implizit auch das Deutschförderklassensystem legitimiert. Die Deutschförderklasse erweist sich dann als Areal, das unterhalb dieser großen Grenze nochmals in weitere, fähigkeitsbezogene Areale unterteilt wird, wie im Folgenden deutlich wird.

3.2.2 „Wie von einem anderen Stern": ableistisch-rassifizierte Konstruktionen unterhalb des ‚great divide'

Wie zuvor erläutert, haben wir die in der Deutschförderklasse platzierten Schüler:innen zugeschriebene Unfähigkeit als dominante Kategorie herausgearbeitet. Im nachfolgenden Ausschnitt erfolgt nun eine Spezifizierung von Zuschreibungen an zwei Schüler, über welche die Regionen unterhalb des ableist divide in ‚diagnostisch abgesicherte' Ränge unterteilt werden.

„Wie von einem anderen Stern. Er klinkt sich komplett aus. Hört auch oft nicht einmal, wenn ich ihn anrede, weil er irgendwo ist. Also wirklich, das sieht man an den Augen, dass er einfach nicht da ist. Aber auch teilweise nicht kann […] Er braucht halt immer Unterstützung. Der zweite ist ein Bub aus dem Kongo, der schon in der Vorschule war, aber trotzdem überhaupt keine Motorik hat. Gar keine. Wenn man zu ihm sagt: „Spure das nach." Das ist irgendetwas. Ich glaub SPF Mathematik bei dem einen und beim anderen eher Verhalten."

Während den Schüler:innen, wie oben herausgearbeitet, mehrere ‚essential abilities' von Schule abgesprochen werden, erfolgt in dieser Passage eine *fähigkeitsbezogene Ausdifferenzierung der die Sphären der Deutschförderklasse bewohnenden Subjekte.* So wird zunächst anhand einer ‚Diagnostik des Blicks' eine Art ‚geistige Abwesenheit' eines Schülers ausgemacht. Trotz der physischen Präsenz in der Deutschförderklasse sei der als ‚außerirdisch' Markierte („wie von einem anderen Stern") „irgendwo". Damit wird ein überaus großer Mangel an Konzentrationsfähigkeit suggeriert, der implizit als Teil einer größeren, zumindest phasenweise von der Lehrerin festzustellenden Unfähigkeit zur Teilhabe an Unterricht erachtet wird („aber auch teilweise nicht kann"). Anschließend wird ein weiterer Schüler bezüglich der ihm abgesprochenen Fähigkeiten portraitiert, diesmal mit Verweis auf mangelnde physische Fähigkeiten – und auf dessen geografische Herkunft. Der Schüler verfügt angeblich über „keine Motorik", weshalb ihm, etwas überraschend, ein Sonderpädagogischer Förderbedarf („SPF") im Fach Mathematik zugesprochen wird. Die hemdsärmelig und unprofessionell wirkenden Diagnosen, in denen grob auf tradierte Sonderpädagogische Förderbereiche (kognitive Entwicklung und sozioemotionale Entwicklung) verwiesen wird, markieren eine den beiden Schülern zugeschriebene, spezifische fähigkeitsbasierte Differenz, nämlich *besondere ‚Unfähigkeiten unter den Unfähigen'*. Wieder erfolgt ein Verweis durch natio-ethnokulturelle Veranderung, die als verstärkende Plausibilisierung für einen Förderbedarf heran-

gezogen wird. Der colonial gaze hilft somit die Deutschförderklasse als Raum zu entwerfen, der rassistische Ausschlüsse über ableistische Codierungen legitimiert und absichert.

3.2.3 Das Zuhause als Raum der Verunfähigung

In die Verweise auf die fehlenden Fähigkeiten der in der Deutschförderklasse platzierten Schüler:innen findet sich an mehreren Stellen des Interviews eine weitere Argumentationsfigur eingewoben, die wir als Syntheseleistung der Lehrerin in Bezug auf die Räume der Familien der Schüler:innen deuten. Demnach können sich die Schüler:innen nicht nur aufgrund mangelnder sprachlicher sowie genereller kognitiver Defizite die geforderten schulischen Fähigkeiten nicht aneignen, sondern auch da deren Akquise ‚zu Hause' nicht gefördert wird. Diese Figur kommt besonders prägnant in der nachfolgenden Sequenz zum Ausdruck, die direkt an eine Beschreibung des schulischen Nicht-Könnens der Schüler:innen anschließt und versucht, dieses zu erklären.

„Und weil zu Hause nicht wirklich viel geschieht. Außer, das was sie mir erzählen. Viel erzählen sie mir nicht, aber was sie halt können. Wenn ich frage, was hast du am Wochenende gemacht? „Ich essen, ich schlafen, ich fernsehen, spielen Verstecken." Mehr kommt nicht. Meine Kinder schlafen teilweise zu viert in einem Zimmer. Manche mit den Eltern, mit den Geschwistern, mit erwachsenen Geschwistern. Ich glaub auch nicht, dass sie überhaupt einen sehr erholsamen Schlaf haben."

Die Lehrerin stellt hier eine Kausalität her, wonach die Schüler:innen den schulischen Fähigkeitserwartungen nicht entsprechen können, weil „zu Hause nicht wirklich viel geschieht." Etwas, das geschehen müsste und das schulische Fähigkeiten hervorbringen würde, geschehe nicht. Stilistisch wird das Nicht-Geschehen dramatisiert, wobei inhaltlich nicht bestimmt wird, was eigentlich geschehen sollte. Zum Ausdruck kommt lediglich das unzureichende Geschehen, das die Lehrerin mit einer an ethnolektale Sprachvarianten erinnernde Ausdrucksweise auf kulturell aneignende Weise imitiert. Darin ist eine auf Sprache bezogene rassistische Abwertung von Personen zu deuten, die Sprachregister auf eine durch ihre Herkunft beeinflusste spezifische Weise verwenden (Dirim 2010: 91). Das Sprechen der Lehrerin über ihre Schüler:innen, deren Beschulungsalltag von linguizistischen Strukturen geprägt ist, ist selbst auch linguizistisch.

Die Aktivitäten ‚essen, schlafen, fernsehen, spielen' scheinen nicht den Vorstellungen der Lehrerin über die Ausgestaltung einer Familien- und Freizeit zu entsprechen, die die Entwicklung ‚kognitiver/motorischer Fähigkeiten' unterstützen würden. Eine plausible Deutung ihrer unausgesprochenen Vorstellungen ist, dass sie auf die Frage nach den Wochenenden der Schüler:innen Erzählungen von bildungsbürgerlich als wertvoll konnotierten Freizeitaktivitäten erwartet. Direkt im Anschluss an diese klassistisch konnotierte Einordnung der familiären Freizeitgestaltung thematisiert sie das gemeinsame Schlafen ‚ihrer' Kinder mit einigen weiteren Familienangehörigen. So wie die Freizeitaktivitäten als nicht genügend bewertet werden, wird auch die *Schlafsituation als mangelbehaftete Praxis* bewertet. Die Aufzählung der Defizite, die unterschwellig als Voraussetzung für schulische Performanz gesetzt werden, spiegeln Imaginationen mittelschichtsorientierter Normalbiografien wider. Während allerdings ‚attachment parenting' im Sinne des gemeinsamen Schlafens von Kindern und Eltern in einem Raum durchaus auch als spezifische Care-Praktik eingeschätzt wird, beurteilt die Lehrerin die Schlafpraxis im Falle der zur Diskussion stehenden Schüler:innen als eindeutig nicht erholsam. Könnte es für manche Kinder also als legitime Schlafgewohnheit gelten, gilt diese Möglichkeit nicht für die Kinder ihrer Klasse. Deutbar ist hier eine kulturalisierende

Beurteilungspraxis, die diskursiv verfügbar ist und Alltagspraktiken von rassifizierten Subjekten auch ohne explizite Kulturalisierung als anders, schlechter, unangemessen markieren kann. Bezüglich der Problematisierung der Schlafgewohnheiten wäre zwar auch eine Lesart möglich, wonach die Lehrerin hiermit auf Armutsverhältnisse hinweisen oder die beengten Räumlichkeiten in Flüchtlingsunterkünften anspielen könnte – diese Interpretationslinie lässt sich jedoch am empirischen Material nicht erhärten. Zudem verbleibt die problematisierende Erzählung der familialen Schlafgewohnheiten in einem Zusammenhang, der kulturalistische Abwertungsdiskurse längst aufgerufen hat. In der vereinnahmenden Bezeichnung „meine Kinder" ließen sich weitere rassistische Strukturen deuten wie die einer Annäherung an die Schüler:innen als eine *white saviour*.

Die Syntheseleistung der Lehrerin lässt sich schließlich als verräumlichte Konstruktion deuten, mit der den (vermuteten) Schlafgewohnheiten der Schüler:innen Normalität und Legitimität abgesprochen werden. Nun stehen nicht nur die schulisch als essentiell gesetzten Fähigkeiten zur Diskussion, sondern auch in die Privaträume der Familien der Schüler:innen reichende Lebenspraxen. Sie werden zu Kriterien für Lernfähigkeit und möglicherweise in der Folge auch zur Legitimationsgrundlage entsprechender Fähigkeitsdiagnosen.

Die Beurteilung der Qualitäten der Räume der Familien erfolgt aus weiß-österreichischer Sicht, in der sich ein *kolonial tradierter Blick auf Lebenspraktiken im Sinne der binären Unterteilung in zivilisiert/rational/entwickelt vs. unzivilisiert/irrational/unterentwickelt* spiegelt. Ausgeblendet bleibt dabei, dass aufgrund des Status als Asylsuchende den meisten Familien nur sehr beengte Räumlichkeiten zur Verfügung stehen – was im Interview jedoch keine Rolle spielt, sondern kulturalisierend-klassistisch aufgeladen als Mangel an Fürsorge den Familien zugeschrieben wird. Die Nichterfüllung implizit gesetzter schulischer Erwartungen an mittelschichtsorientiertes, sozio-ökonomisches und sozio-kulturelles Kapital wird hier zur *familiär verantworteten Ursache für das Fehlen der ‚essential abilities' von Schule* konstruiert.

Zusammenfassend lässt sich in dieser und anderen Passagen des Interviews eine Syntheseleistung ausmachen, in der sich klassistische, rassistische und ableistische Linien überschneiden. Konkret: *Das Zuhause der Kinder wird* zum *Raum der Verunfähigung synthetisiert*, der letztlich das Nicht-Entsprechen schulischer Fähigkeitserwartungen erklärbar macht und gleichzeitig die Lehrerin entlastet.

4 Fazit: Raumtheoretische Perspektivierung rassifizierter Fähigkeitsregime

Wie gezeigt lassen sich am empirischen Material gewaltvolle Platzierungen und Synthetisierungen herausarbeiten, die durch den kolonialen Blick strukturiert werden, *ableistische und rassistische Ordnungen verlinken und gegenseitig als Gewähr einsetzen.* Die Synthetisierungen dienen als Ressource für pädagogische Entlastungen, aber auch für Inszenierungen als Zumutungen ausgesetzten Pädagog:innen, die sich gleichzeitig in der Figur des *Saviours den als ‚multipel unfähig' entworfenen Kindern annimmt.*

Den methodologischen Mehrwert des Raummodells für das intersektionale Zusammenspiel von Rassismus und Ableismus sehen wir darin, dass die strukturelle Gegebenheit dieser

Intersektion vor dem Hintergrund der *verräumlichten Matrix des Zusammenspiels der (An) Ordnungen* konzeptionalisierbar wird. Beide Ordnungen verbinden sich besonders machtvoll in verräumlichten linguizistischen Praktiken und Strukturen, insofern Deutsch-Können als in einer rassifizierten Matrix eingelassene Fähigkeit zu verstehen ist. In der Schule wirkt Linguizismus als *rassifiziertes Fähigkeitsregime auf zulassungsbeschränkende, segregierende, selektierende und leistungssteuernde Weise.* Für die Analyse dieser machtvollen Mechanismen können Spacing und Synthetisierung als ergiebige Perspektivierungen eingesetzt werden, die nicht nur Ergebnisse von ausschließenden Praktiken, sondern insbesondere ihren Vollzug sichtbar machen können.

Die Anwendung des Konzepts des Spacing auf die Analyse von rassifizierten Fähigkeitsregimen macht deutlich, wie still und gewaltvoll zugleich die Platzierungen in pädagogischen Praktiken sind, die sich an Differenzordnungen orientieren und diese selbst hervorbringen. Spacing und Segregation werden zu Gewährspraktiken für das pädagogisch deprofessionalisierte Sprechen der Lehrerin und machen sie zu *vogelfreien Subjekten für ein unkontrolliertes und ungefiltertes Treiben in einer ableistisch-rassistisch strukturierten Arena.*

Mit dem Konzept der Synthetisierung lässt sich der *kolonial-ableistische Blick als gewaltvolle Ressource der Zurichtung* aufdecken und als Ressource, mit der Räume in wie auch außerhalb der Schule als verunfähigend konstruiert und darüber die Synthetisierungen von Räumen der Schule als *Räume des pädagogischen Mühsals und der Arbeit mit mehrfach und hoffnungslos unfähigen Schüler:innen* ermöglicht werden können. So zeigen sich intersektional strukturierte Spacings und Synthetisierungen, die sich gegenseitig stützen: Der qua institutionell angelegter Positionierung bestimmter Schüler:innen konstituierte Raum der Deutschförderklasse wird mit außerhalb von Schule verorteten Räumen verflochten und darüber wiederum die Positionierung innerhalb der Deutschförderklasse legitimiert und stabilisiert. Rassismus grundiert dabei die jeweiligen Räume für ableistische Konstruktionen und vice versa. Raumtheoretische Perspektivierungen des Zusammenspiels von Rassismus und Ableismus erweisen sich hier als fruchtbar, weil die Differenzordnungen jeweils und auch in Verbindung miteinander in verräumlichten kolonialen Kontinuitäten stehen.

Mit der Wahl des empirischen Datenmaterials gehen Begrenzungen bzw. Perspektivierungen raumtheoretischer Konzepte einher. So können mit der Textform Interviewtranskript etwa nicht die gewaltvollen, im Unterricht in situ vollzogenen Spacings als Effekt rassifizierter Fähigkeitsregime rekonstruiert werden, wie dies zum Beispiel qua ethnographischen Forschens hervorgebrachte Unterrichtsprotokolle potenziell vermögen.

Im Zuge des Verfassens des vorliegenden Beitrags haben wir uns zudem die Frage gestellt, wie raumtheoretische Konzepte nicht nur zum Nachzeichnen von intersektionaler Unterwerfung und Gewalt eingesetzt werden können und dabei möglicherweise Gefahr laufen, lediglich erneut Exklusion/Exkludierte zu fixieren. Partizipatorische Ansätze, wie die kollektive Bearbeitung von educational journey maps als Weg zur Produktion von ‚countercartographies' (Annamma 2018) könnten für derlei Anliegen einen fruchtbaren Weg aufzeigen.

Es erscheint uns am Schluss dieses Textes schließlich wichtig zu betonen, dass es bei den vorangegangenen Analysen nicht um die Diffamierung von einzelnen Lehrer:innen geht. Vielmehr erachten wir unsere Analysen als Beitrag zu einem politisch literaten Verständnis darüber, wie pädagogisches (Sprach)Handeln in historisch sedimentierte machtvolle Strukturen verstrickt ist. Diese Verstrickung zu erkennen, machtkritisch gegenzulesen und Wege

der Intervention zu finden, gehört zu unserem Verständnis pädagogischer Professionalisierung. An sie kann sich z. B. an das Verlernen von Dienstbarkeit gegenüber rassistisch-ableistischen Ordnungen angenähert werden.

Literatur

Akbaba, Yalız (2017): Lehrer*innen und der Migrationshintergrund. Widerstand im Dispositiv. Weinheim. Beltz Juventa.

Akbaba, Yalız/Buchner, Tobias (2019): Dis/ability und Migrationshintergrund–Differenzordnungen der Schule und ihre Analogien. In: Sonderpädagogische Förderung heute, 64(3), S. 240–252.

Amirpur, Donja (2016): Migrationsbedingt behindert? Familien im Hilfesystem. Eine intersektionale Perspektive. Bielefeld: transcript.

Amirpur, Donja/Doğmuş, Aysun (2022): „Der ist nichts" – Die Praxis der Verunfähigung des migrantisierten Kindes. Zur Intersektion von Ableismus und Rassismus in der frühen Kindheit. In: Machold, Claudia/Bak, Raphael (Hrsg.): Kindheit und Kindheitsforschung intersektional denken. Theoretische, empirische und praktische Zugänge im Kontext von Bildung und Erziehung. Wiesbaden: Springer VS, S. 41–57.

Annamma, Subini Ancy (2018): Mapping Consequential Geographies in the Carceral State: Education Journey Mapping as a Qualitative Method With Girls of Color With Dis/abilities. In: Qualitative Inquiry, 24(1), S. 20–34.

Annamma, Subini Ancy (2017): The Pedagogy of Pathologization. Dis/abled Girls of Color in the School-prison Nexus. New York: Routledge.

Bababoutilabo, Vincent (2019): Africa Bling Bling Hakuna Matata. Visuelle Repräsentationen Schwarzer Menschen in Schulbüchern des Fachs Musik. URL:https://slub.qucosa.de/api/qucosa%3A32854/attachment/ATT-0/. Zugegriffen: 30. 09. 2021.

Bonefeld, Meike/Dickhäuser, Oliver (2018): (Biased). Grading of Students' Performance: Students' Names, Performance Level, and Implicit Attitudes. URL:https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2018.00481/full. Zugegriffen: 19. 07. 2020.

Breidenstein, Georg (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Buchner, Tobias/Akbaba, Yalız (2023): Solange du gut passt: Intersektionale Analysen zur Überlagerung von Rassifizierung durch Fähigkeit. In: Zeitschrift für Inklusion, 24(1). URL:https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/699. Zugegriffen: 19. 04. 2023

Buchner, Tobias/Petrik, Flora (2023): Soziale Herkunft als Behinderung. Von unmöglichen Schüler:innen, milieubedingter Unfähigkeit und gesellschaftlichen Barrieren für Befähigung. In: Zeitschrift für Inklusion 24(3). URL: https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/685/523. Zugegriffen: 26. 09. 2023

Buchner, Tobias/Petrik, Flora (2022): Die Räume der Curricula: Zum Zusammenspiel von Raum und Fähigkeit an Neuen Mittelschulen. In: Tertium Comparationis – Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft 28(1), S. 13–33.

Buchner, T. (2021): On 'integration rooms', tough territories, and 'places to be': the ability-space-regimes of three educational settings at Austrian secondary schools. In International Journal of Inclusive Education (online first). URL:https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603116.2021.1950975 Zugegriffen am 14.04.2023

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2022): Deutschförderklassen und Deutschförderkurse. URL: URL:https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi/dfk.html. Zugegriffen: 20. 06. 2022.

Campbell, Fiona Kumari (2009): Contours of Ableism. The Production of Disability and Abledness. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Campbell, Fiona Kumari (2008): Exploring Internalised Ableism Using Critical Race Theory. In: Disability and Society, 23(2): S. 151–162.

Campbell, Fiona Kumari (2003): The Great Divide: Ableism and Technologies of Disability Production. PhD-Thesis, Queensland University of Technology, Brisbane.

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: Paul Mecheril (Hrsg.): Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung, Münster: Waxmann, S. 91–111.

Dirim, İnci/Müller, Beatrix/Schweiger, Hannes (2021): Deutschförderklassen in Österreich. In: Journal für Schulentwicklung, 4(21), S. 30–35.

Fleischauer, Elisabeth/Grosche, Michael (2017): Implikationen der Theorien der schulischen Inklusion für das Konzept der Förderung von Deutsch als Zweitsprache. In: Michael Becker-Mrotzek et al. (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung. Münster: Waxmann, S. 155–170.

Karakayalı, Juliane /zur Nieden, Birgit (2013): Rassismus und Klassen-Raum Segregation nach Herkunft an Berliner Grundschulen. In: s u b /urban. zeitschrift für kritische stadtforschung, 2, S. 61–78.

Foucault, Michel (1976): Überwachen und Strafen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.

Gottuck, Susanne/Pfaff, Nicolle/Tervooren, Anja (2021): Questioning Cultural and Power Relations and Debates on Disability and Migration. Conceptual Ideas for Contemporary Inclusive Teacher Education. In: Heidrich, Lydia/Mecheril, Paul/Karakaşoğlu, Yasemin/ Shure, Saphira (Hrsg.): Regimes of Belonging, Schools and Migrations. Teaching in (Trans)National Constellations. Wiesbaden: Springer VS, S. 262–273.

Karabulut, Aylin (2020): Rassismuserfahrungen von Schüler*innen. Institutionelle Grenzziehungen an Schulen. Wiesbaden: Springer VS.

Kessl, Fabian/Reutlinger, Christian (2009): Zur materialen Relationalität des Sozialraums – einige raumtheoretische Hinweise. In: Mörchen, Annette/Tolksdorf, Markus (Hrsg): Lernort Gemeinde. Ein neues Format der Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann Stiftung, S. 195–204.

Khakpour, Natascha (2022): Deutsch Können. Schulisch umkämpftes Artikulationsgeschehen. Weinheim: Beltz Verlag.

Lindgren, Joakim (2010): Spaces of Social Inclusion and Exclusion—A Spatial Approach to Education Restructuring. In: Education Inquiry 1(2), S. 75–9.

Lipsitz, George (2007): The Racialization of Space and the Spatialization of Race: Theorizing the Hidden Architecture of Landscape. In: Landscape Journal 26(1), S. 10–23.

Löw, Martina (2015): Raumsoziologie. 8 aktualisierte Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.

Maskos, Rebecca (2015): Ableism und das Ideal des autonomen Fähig-Seins in der kapitalistischen Gesellschaft. In: Zeitschrift Für Inklusion, 2. URL: https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/277/260

Mecheril, Paul (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz.

Mecheril, Paul/ Heinrich Böll Stiftung (2008): 'Diversity'. Differenzordnungen und Modi ihrer Verknüpfung. URL: https://heimatkunde.boell.de/2008/07/01/diversity-differenzordnungen-und-modi-ihrerverknuepfung. Zugegriffen: 21. 08. 2022.

Noyes, John K. (1992): Colonial Space: Spatiality in the Discourse of German South West Africa 1884–1915. London: Routledge

Overboe, James (1999): 'Difference in Itself': Validating Disabled People's Lived Experiences. In: Body & Society 5(4), S. 17–29.

Pailey, Robtel Neajai (2019): De-centering the 'White Gaze' of Development. In: Development and Change, 51(3), S. 729–745.

Powell, Justin J.W. (2014): An der Schnittstelle Ethnie und Behinderung benachteiligt. In: Wansing Gudrun/Westphal, Manuela (Hrsg.): Behinderung und Migration. Wiesbaden: Springer VS, S. 177–199.

Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) (2019): Ungleiche Bildungschancen Fakten zur Benachteiligung von jungen Menschen mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem. URL: https://www.stiftung-mercator.de/content/uploads/2020/12/Kurz_und_Buendig_Bildung.pdf. Zugegriffen: 26. 11. 2022.

Schumann, Brigitte (2007): „Ich schäme mich ja so!“. Die Sonderschule für Lernbehinderte als „Schonraumfalle“. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.

Schuster, Nina (2010): Andere Räume. Soziale Praktiken der Raumproduktion von Drag Kings und Transgender. Bielefeld: transcript Verlag.

Steinbach, Anja/Shure, Saphira/Mecheril, Paul (2020): „The racial school“. Die nationale Schule und ihre Rassekonstruktionen. In: Karakayalı, Juliane (Hrsg.): Unterscheiden und Trennen. Die Herstellung von natio-ethno-kultureller Differenz und Segregation in der Schule. Weinheim: Beltz, S. 24–45.

Stošić, Patricia (2017): Kinder mit Migrationshintergrund. Zur Medialisierung eines Bildungsproblems. Wiesbaden: Springer VS.

Stošić, Patricia/ Hackbarth, Anja/ Diehm, Isabel (2019): Inklusion versus Integration im Kontext von Migration und Behinderung. Zur Herstellung von ableistisch codierter Differenz. In: Budde, Jürgen/ Dlugosch, Andrea/Herzmann, Petra/ Rosen, Lisa/ Panagiatoupoulo, Argyro/ Sturm, Tanja/ Wagner-Willi, Monika (Hrsg.): Inklusionsforschung im Spannungsfeld von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich, S. 49–70.

Terkessidis, Mark (2019): Wessen Erinnerung zählt? Koloniale Vergangenheit und Rassismus heute. Hamburg: Hoffmann und Campe Verlag.

Wagner, Constantin (2019): Zwischen Verstehen und Verweisen. (Post-)Migrationsgesellschaftliche Perspektiven auf die Vermittlung von Deutsch als Zweitsprache. In: Brünner Beiträge zur Germanistik und Nordistik, 33, S. 7–20.

Wolbring, Gregor (2008): The Politics of Ableism. In: Development, 51, S. 252–258.

Wolbring, Gregor/Yumakulov, Sophya (2015): Education through an Ability Studies Lens. URL: https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/278. Zugegriffen: 22. 07. 2022.

Kontakt:
Prof. Dr. Tobias Buchner
Pädagogische Hochschule Oberösterreich
tobias.buchner@ph-ooe.at

Prof.’in Dr.’in Yalız Akbaba
Philipps-Universität Marburg
yaliz.akbaba@uni-marburg.de

Testpsychologie und Diskriminierungsfreiheit – Fairness diagnostischer Prozesse aus intersektionaler Perspektive

Maré Kondruß & Mai-Anh Boger

Zusammenfassung: Der Wunsch nach einer diskriminierungsfreien Diagnostik in Schule und anderen pädagogischen Settings wird häufig an die Psychodiagnostik herangetragen: Durch objektive und faire Tests soll diese Möglichkeiten einer differenzsensiblen Diagnostik schaffen. Doch wie be- und verantwortet die Testpsychologie diese gestellten Ansprüche an Objektivität und Fairness vor dem Hintergrund sprachlicher und kultureller Diversität? Wie sind Versuche von „kulturfairen" Testkonstruktionen motiviert und welche Rolle spielen die Kontexte, in denen sich die testenden und getesteten Subjekte befinden? Anhand dieser Problemfelder erörtert der Artikel Fairness in der Psychodiagnostik aus einer intersektionalen Perspektive. Dazu werden zunächst der Diskursstand der Psychometrie/Psychodiagnostik skizziert und bisherige Versuche der Problemlösung kritisch untersucht. Schließlich werden intersektionale Perspektiven auf Psychodiagnostik entwickelt und es wird gefolgert, dass Fairness nicht *im* Test, sondern in der *Relation* zwischen Test und involvierten Subjekten innerhalb von Kontexten verortet ist.

Schlüsselwörter: Psychodiagnostik, Testpsychologie, Fairness, Diskriminierung

Title: Test Psychology and Non-Discrimination – Fairness of Diagnostic Processes from an Intersectional Perspective

Summary: Oftentimes, diagnosticians in schools and other educational settings rely on the hope for objective and fair psychological tests to ensure discrimination-free testing. But how does test psychology account for these claims made for objectivity and fairness in a society that is culturally diverse? What motivates the construction of „culturally fair" tests, and which role do contextual factors play? Along with these questions, the following article discusses fairness and equity in psychodiagnostics from an intersectional perspective. To do so, it first outlines the state of discourse in psychometrics/psychodiagnostics and critically examines previous attempts to solve the problem. Finally, it develops intersectional perspectives on psychodiagnostics. It concludes that fairness is not a subject of (only) test construction but of the relationship between tests and the subjects involved within cultural contexts.

Keywords: Psychodiagnostics, Test Psychology, Fairness, Discrimination

1 Problemaufriss: Kultur, Sprache und Migration in der Psychodiagnostik

„Die Entscheidungen im Bildungswesen sind oft von großer Tragweite. Also ist es doch besser, Testergebnisse als Grundlage der Entscheidung zu nehmen. Man kann auch bei späterem Mißerfolg immer noch sagen: ‚Aber damals zeigte das Testergebnis ganz klar'" (Lorenz 1990: 146).

Mit diesem ironischen Kommentar eröffnet Alfred Lorenz ein Spannungsfeld auf Basis der Beobachtung, dass die Hoffnung auf objektive Tests häufig aufgerufen wird, um Entlastung und Sicherheit in weitreichenden Entscheidungsprozessen zu gewinnen – ob im Rahmen der Leistungsdiagnostik oder auch in der Diagnostik im Kontext sonderpädagogischer Förderung. Angesprochen wird darin die legitimatorische Funktion von Tests sowie die Möglichkeit, diesen die ‚Schuld' daran zu geben, wenn in Bildungseinrichtungen etwas nicht so läuft wie es sollte. Mit Blick auf intersektionale Perspektiven schwingt darin auch mit, welche Strukturen und Praktiken die Reproduktion institutioneller Diskriminierung (Gomolla/Radtke 2009) mit zu verantworten haben. Statistiken zeigen dabei in ihrem Objektivitätsanspruch ein ambivalentes Gesicht: Einerseits können sie dazu verwendet werden, ebensolche Formen institutioneller Diskriminierung aufzudecken und sie messbar zu machen. Andererseits können Objektivitätsansprüche selbst in die Reproduktion von struktureller Diskriminierung verstrickt sein – so zum Beispiel durch die Naturalisierung impliziter und nicht-reflektierter Normalitätsvorstellungen in Testverfahren.

Intersektionalität wird in vorliegendem Artikel als ein plurales Bündel aus Theoriezugängen verschiedenster Provenienz und praktischen Zugängen verstanden, die darüber vereint werden, dass sie auf eine Kritik diskriminierender Verhältnisse mit Fokus auf intersektional invisibilisierte Personen, Konstellationen und Gruppen zielen (genauer in Abschnitt 2.2). Aus einer solchen diskriminierungskritischen Perspektive fragt man sich in der pädagogischen Praxis oft, wem man wie sehr vertrauen kann, etwas diskriminierungsfrei beurteilen zu können: *Auf wen oder was hoffen, wenn man auf eine diskriminierungsfreie Diagnostik zielt?* Setzt man auf Diskriminierungsfreiheit durch eine Sensibilisierung von Lehrkräften und anderen pädagogischen Fachkräften? Und/oder vertraut man eher auf Testverfahren, die als hinreichend objektiv, reliabel und valide gelten, und hofft, damit der subjektiven Willkür ein Ende zu setzen?

Intersektionalität ist zudem damit assoziiert, auf ebenjenes zu verweisen, das sich einer einfachen – wie man in der Statistik sagen würde – univariaten Kategorisierung entzieht, und auf komplexe Überkreuzungen und Interaktionen von Variablen zu verweisen, die mit *qualitativen* Sprüngen einhergehen (vgl. Walgenbach 2012). Implizit wird damit auch auf die mitunter in der Spur des Methodenstreits geführten Diskussionen zum Unterschied zwischen qualitativen (idiographischen) und standardisierten quantitativen (nomothetischen) diagnostischen Verfahren angespielt. Vorliegender Beitrag widmet sich daher der Frage, ob und wenn ja, wie Fairness über standardisierte diagnostische Verfahren gewährleistet werden kann. Der eingangs zitierte persiflierende Ausspruch verweist insgesamt auf drei Phänomene, die im vorliegenden Beitrag aus der Perspektive der Testpsychologie sowie aus einer intersektionalen Perspektive erörtert werden sollen.

Erstens wird im Zitat deutlich, dass es bei Diagnostik in der Praxis um Fragen der *Verantwortung* geht: *Wie werden Ansprüche an Objektivität und Fairness vor dem Hintergrund kultureller und sprachlicher Diversität in der Testpsychologie be- und verantwortet (2.1)? Und welche Verantwortung kommt den Diagnostizierenden in der Praxis zu (2.2)?*

Zweitens zeigt das Zitat, dass der Rückgriff auf diagnostische Instrumente und Verfahren *unterschiedlich motiviert* sein kann. Persifliert wird hier die auf den ersten Punkt bezogene Motivation, sich der Verantwortung durch Rekurs auf die Objektivität und Validität eines psychometrischen Verfahrens zu entziehen. Bezogen auf Diskriminierung kulminiert eine solche Verantwortungsverschiebung in der beruhigenden Vorstellung, dass nicht man selbst, sondern eben der Test diskriminierend war. *Wie sind demgegenüber die testtheoretischen*

Versuche, Fairness herzustellen, motiviert (3.1)? Und welche (weiteren) Motive finden sich in der Praxis der Durchführung und Interpretation dieser Verfahren (3.2)?

Drittens eröffnet das Zitat die Frage danach, wie diagnostische Prozesse und Ergebnisse durch den *Kontext* mitbeeinflusst werden. Der kritische Diskurs darüber kann sich auf zwei Ebenen entfalten. Betrachtet werden können einerseits kulturelle Kontexte (4.1) und andererseits Kultur als Kontext (4.2). *Was ist ‚Kultur' in der Testpsychologie und in der Intersektionalitätsforschung? (4.3)*

Nach Erörterung dieser drei Dimensionen — der ethischen, der motivationalen und der kontextuellen —, wird im Fazit eine mögliche Pointe einer intersektionalen Perspektive auf Diagnostik entfaltet (5).

2 Ethische Dimension: Verantwortung und Fairness

Aus testtheoretischer Perspektive ist die große Frage nach ‚Gerechtigkeit' *notwendigerweise* ausgeklammert, da Gerechtigkeit nicht test- bzw. verfahrensimmanent gewährleistet werden kann. Es wäre also ein Kategorienfehler, die Testdiagnostik dafür zu kritisieren, dass sie keine Gerechtigkeit herstellt. Im Zentrum stehen hier Konzepte der (prozeduralen) *Fairness.* Diese werden im folgenden Abschnitt (2.1) dargelegt, bevor aus intersektionaler Perspektive über Diskriminierungsfreiheit als Facette von Gerechtigkeit eingegangen wird (2.2).

2.1 Konzeptionen von Fairness in der Testpsychologie: Erkannte Probleme und Zielformulierung

Ausgangspunkt der selbstkritischen Anfragen und Überarbeitungen der Testdiagnostik sind zumeist Befunde der Unter- oder aber der Überdiagnostik im Intergruppenvergleich. So deuten beispielsweise groß angelegte epidemiologische Studien auf eine systematische Unterdiagnostik von ADHS bei Kindern in Familien mit Migrationshintergrund hin (Santos-Hövener et al. 2019, Schlack et al. 2007). Interpretationen von statistischen Befunden dieser Art sind jedoch ungenügend begründbar, solange sie nicht mit einer Theorie bzw. einem komplexeren Modell zeigen können, dass von einer gleichen Häufigkeit bei allen Gruppen plausiblerweise ausgegangen werden kann (oder eben, dass dies nicht der Fall ist). Im Bereich Geschlecht liegen hierzu vereinzelt komplexere Theorien vor.[1] Für andere Heterogenitätsdimensionen – und so auch für die hier relevante Dimension kultureller Heterogenität – wurde dies bisher jedoch selten getan.

Auch die Vielfalt an Sprachen ging mit Anfragen an die Testtheorie einher. Im Zuge der Globalisierung wurde es eine geläufige Praxis, Tests in verschiedene Sprachen zu übersetzen. Dabei ist jedoch nicht garantiert, dass übersetzte Items in einer anderen Sprache eine äquivalente Bedeutung tragen. Es ist also weder gesichert, dass dasselbe Konstrukt gemessen wird, noch lassen sich folglich die Testwerte von Personen unterschiedlicher Sprache oder

1 Ein anschauliches Beispiel hierfür ist die Anorexie: So wäre es offensichtlich verkürzt, eine Unterdiagnostik von Anorexie bei Jungen/Männern anzunehmen, *nur* weil diese Diagnose für dieses Geschlecht seltener gestellt wird. Warum diese Störung bei Mädchen/Frauen häufiger auftritt, lässt sich geschlechtertheoretisch erörtern – und erst auf Basis dieser theoretischen Erörterungen lassen sich die statistischen Befunde sodann sinnhaft interpretieren.

verschiedener kultureller Herkunft fair vergleichen. So wurde zum Beispiel die häufig eingesetzte *Wechsler Intelligence Scale for Children* (WISC-IV, Wechsler 2003) in viele europäische Sprachen übersetzt, eine Vergleichbarkeit der verschiedenen Sprachversionen gilt jedoch nicht als gesichert (vgl. Kubinger 2011: 18 f.).

Vor dem Hintergrund dieser beiden Problemanzeigen wurde Test-Fairness im historischen Prozess zunehmend thematisiert und als ein weiteres Gütekriterium hochgehalten. Definiert ist das Gütekriterium der Test-Fairness laut Testkuratorium (1986: 360) als das „Ausmaß einer eventuell bestehenden systematischen Diskriminierung bestimmter Testpersonen, z. B. aufgrund ihrer ethnischen, soziokulturellen oder geschlechtsspezifischen Gruppenzugehörigkeit, bei der Abschätzung von Kriteriumswerten". Als „fehlende systematische Benachteiligung" (Arendasy et al. 2018: 42) umfasst Fairness nicht nur die inhaltliche Ebene des Messinstruments, sondern auch die prognostische Fairness und die Selektionsfairness.

Als Lösungsvorschläge für die genannten Probleme wurden sog. ‚kulturfreie' bzw. ‚kulturfaire' Tests konstruiert (vgl. Möbus 1983), auf die im nächsten Abschnitt genauer eingegangen wird (3.1). Hinter diesen verbirgt sich ein Verständnis von Test-Fairness im Sinne des „Identitätskonzepts" (Wottawa/Amelang 1980: 200). Dieses besagt, dass ein fairer Test keine Unterschiede für die Zielgruppen zeigen und folglich auch nicht mit kulturellen Faktoren korrelieren darf (ebd.; vgl. auch Arvey 1972; Darlington 1971; Möbus 1983). In dieser Definition von Fairness taucht die oben benannte theoretische Lücke erneut auf: So lässt sich ohne ein theoretisches Modell nicht festlegen, ob gefundene Intergruppen-Unterschiede auf Verzerrungen oder auf Korrelationen mit kulturellen Faktoren zurückzuführen sind (ob also zum Beispiel das Konstrukt selbst ein westliches ist).

Das Identitätsprinzip liegt auch der verbreiteten Praxis zugrunde, bei der Fairness über Normtabellen hergestellt werden soll (vgl. Wottawa/Amelang 1980: 201 f.). Aufgrund theoretischer Überlegungen gibt es üblicherweise Normen für Alter oder Geschlecht, jedoch kaum Normen für soziale Schichten oder kulturelle Faktoren. A.a.O. wird diese Willkür anschaulich am Beispiel der Intelligenzdiagnostik erläutert:

> „die eigentlich naheliegende Erklärung, daß eben 50-jährige ‚dümmer' sind als 30-jährige, wurde offensichtlich aus inhaltlichen Überlegungen heraus nicht akzeptiert (währenddem man sich an den größeren Mittelwertsdifferenzen von Angehörigen verschiedener Sozialschichten nie gestört hat)" (ebd.: 201).

Nicht jeder im Intergruppenvergleich gefundene Unterschied wurde in der Testdiagnostik auf dieselbe Weise behandelt. In solchen Momenten zeigen sich die Einflüsse diskriminierender Stereotype und Diskurse auf Fragen der Testkonstruktion und deren Bewertung als (un-)fair.

Zu den kritischsten ihres Faches können jene gezählt werden, deren Definitionen von Testfairness auch test-exmanente Prüfkriterien einbeziehen:

> „Als unfair gilt ein Test, wenn er in verschiedenen Gruppen oder Kulturen aufgrund diagnostisch irrelevanter Faktoren […] unterschiedlich schwierig, trennscharf oder valide ist und diagnostische Entscheidungen […] zur Benachteiligung bestimmter Gruppen führen" (Schmitt/Maes/Seiler 2001: 88).

Diese Definition, die als Prüfkriterium auch (nicht-intendierte) diskriminierende Effekte in der realen Welt, in der diese Tests eingesetzt werden, miteinbezieht, hat jedoch keinen hegemonialen Status erreicht (genauer in 4.1).

Mit Blick auf die Teilfragestellung, wie die Testdiagnostik Ansprüche an Objektivität und Validität vor dem Hintergrund kultureller und sprachlicher Diversität verantwortet, lässt sich festhalten, dass das Entwerfen des Gütekriteriums der Test-Fairness zeigt, dass diese Frage durchaus ernstgenommen wurde. Die Sichtung dieser Entwürfe legt jedoch ebenso offen, dass

wir von diesem Ziel noch sehr weit entfernt sind (genauer in 3.1). Test-Fairness erweist sich für die meisten diagnostischen Verfahren als Desiderat und nicht als etwas, das als gegeben vorausgesetzt werden könnte.

2.2 Gerechtigkeit und Fairness im diagnostischen Prozess aus intersektionaler Perspektive

Bei intersektionalen Ansätzen handelt es sich nicht im strengen Sinne um ein wissenschaftliches Paradigma. Vielmehr wird unter diesem Zeichen ein sehr plurales Bündel an Theoriezugängen und Praktiken zusammengefasst, die sich gegen Diskriminierung richten und die dabei drei Momente akzentuieren (Boger 2022): Erstens fordern intersektionale Zugänge eine Komplexitätssteigerung ein. Durch den Verweis auf mehrfache und sich überkreuzende Benachteiligungen arbeiten sie heraus, dass unterkomplexe (uniaxiale, monokausale) Konzepte von Diskriminierung selbst Diskriminierungen hervorbringen (ex. s. Crenshaw 1989). Zweitens verdeutlichen sie dies, indem sie im Sinne der „intersectional invisibility" (ex. s. Purdie-Greenaway/Eibach 2008) auf Konstellationen hinweisen, die durch diese unterkomplexen Vorstellungen unsichtbar gemacht werden. Drittens oszillieren sie dabei zwischen zwei Polen, die in öffentlichen Diskursen stark politisiert sind: Manche Vertreter:innen wenden den Verweis auf intersektionale Betroffenheiten so, dass sie in einem identitätspolitischen Modus Identitäten vervielfältigen. Andere wiederum erachten diesen Weg als aporetisch, insofern er das Problem, dass jede Repräsentation mit einem Ausschluss, einem Verfehlen einhergeht, nur vervielfältigt. Daher wird in dieser zweiten Stoßrichtung versucht, die Logik von Identität und Repräsentation selbst zu unterlaufen.

Als inhärent normatives und politisches Projekt zentriert die hier verfolgte intersektionale Perspektive Diskriminierungsfreiheit als Facette von Gerechtigkeit. In dieser Spur wird unter Intersektionalität demnach kein bestimmtes methodisches oder analytisches Verfahren verstanden, sondern es wird von intersectional (in)justice als normativem Fluchtpunkt ausgegangen, von dem aus eine Kritik der Reproduktion intersektionaler Diskriminierung in (pädagogischen) Praktiken vollzogen werden kann. Daher die hier formulierte Frage danach, welche Verantwortung den Diagnostizierenden in der Praxis zukommt.

Aus der Tatsache, dass Test-Fairness für die meisten diagnostischen Verfahren ein bisher uneingelöstes Desiderat ist, folgt aus intersektionaler Perspektive zweierlei. Erstens gilt: Der Einsatz testpsychologischer Verfahren ist keine neutrale Praxis. Die zweite These folgt aus dieser ersten: Die Praktizierenden tragen daher eine nicht-delegierbare Verantwortung für deren Einsatz. Fokussiert werden daher im Folgenden erstens Diskriminierungskritik als Verweis auf die *Nicht-Neutralität der vermeintlich objektiven Perspektive* und zweitens die *Nicht-Delegierbarkeit der Verantwortung.*

Beide Aspekte kommen in der Analyse der im Eingangszitat persiflierten Haltung zusammen. Wenn kontrafaktisch eine Objektivität behauptet und die (inter-)subjektive Dimension des diagnostischen Prozesses abgewertet (oder sogar ganz verleugnet und gestrichen) wird, entzieht sich das diagnostizierende Subjekt damit der Verantwortung. Es versucht gewissermaßen, diese an die Testpsychologie zu delegieren. Wie jedoch gezeigt werden konnte, behauptet die Testpsychologie gar nicht, diese Ansprüche an Objektivität und Fairness einzulösen. Beides sind Desiderate bzw. handlungsleitende Ideale innerhalb der dort verwendeten quantitativen Paradigmen, aber sie können nicht einfach als gegeben voraus-

gesetzt werden. Sobald aber die Nicht-Neutralität der vermeintlich objektiven Perspektive angenommen wird, verschwindet auch die Möglichkeit der Dialogverweigerung durch Rückzug auf die Position, man habe mit Hilfe des Tests objektive Erkenntnis erlangt. Insofern die diagnostizierenden Lehrkräfte/Fachkräfte keine Interpretationsgemeinschaft mit den Eltern, geschweige denn mit den Kindern bilden, kann also davon ausgegangen werden, dass sich der Anspruch auf Objektivität in der Praxis der dialogischen, also inter-*subjektiven* Validierung entgegenstellt. So wird in dieser Praxis nicht nur die Subjektivität der testenden Lehrkraft/Fachkraft gestrichen, sondern eben auch die des potentiell kritisierenden Anderen, dem durch die Ent-Subjektivierung auch das Gegenüber der kritischen Hinterfragung entzogen wird. Daher eröffnet bereits das Behaupten von Objektivität (und nicht erst das Behaupten von Fairness) ein ethisches Problem.

Die Intersektionalitätsforschung lädt dazu ein, sich diese Prozesse und Praktiken vom Standpunkt jener aus vorzustellen, für die Fairness nicht der Normalfall ist, den man selbstverständlich voraussetzt, und die das Behaupten von Objektivität historisch (kollektivbiographisch) und/oder in ihrer individuellen Biographie als Herrschaftspraxis erfahren haben. Von diesem Standpunkt aus ergeben sich zahlreiche weitere ethische Fragen: Mit dem Begriff des ‚white gaze/western gaze' kann zum Beispiel gefragt werden, inwiefern das diagnostische Verfahren selbst von einem betroffenen Subjekt als inquisitorisch bzw. gewaltförmig erlebt wird, gerade weil es als ‚objektiv' und objektivierend präsentiert wird (hooks 1984). In jedem Fall greift die Vorstellung, dass Objektivität Gerechtigkeit gewährleiste, zu kurz. Ein auf diesen Objektivitätsbegriff gestütztes Konzept von Fairness verkennt die hohe ethische Bedeutung des Sich-Verantwortens im inter-subjektiven Dialog. Dies ist eben nicht die ‚Schuld' der Testpsychologie, denn – genau dies ist die ethische Pointe – das Subjekt dieses intersubjektiven Dialogs ist schließlich die praktizierende Lehrkraft/Fachkraft, die sich entscheiden und verantworten muss, ob sie sich hinter der Behauptung von Objektivität zurückzieht und als Mensch zum Verschwinden bringt, oder aber dem Kind ein pädagogisches Gegenüber – was immer bedeutet: ein (ver-)antwortendes Gegenüber – sein will. Dies gilt freilich für qualitative diagnostische Verfahren ebenso. Der Unterschied besteht lediglich in der im Eingangszitat persiflierten Häufigkeit, mit der in der Praxis der Versuchung nachgegangen wird, dies für scheinbar ‚objektive' standardisierte Verfahren zu verleugnen. Als nächstes soll daher die motivationale Ebene genauer untersucht werden.

3 Motivationale Dimension: Zur Differenz zwischen Erkenntnisinteresse und praktischen Interessen

Ein innerhalb der Testpsychologie maßgebender Ansatz, um das Problem der kulturellen Bias (vermeintlich) zu umgehen sind die sogenannten kulturfreien/kulturfairen Tests. Sie zeigen in ihren unterschiedlichen Konstruktionen verschiedene Versuche auf, Objektivität herzustellen, sind jedoch alle dadurch motiviert, die Konstrukte selbst weiterhin als kulturunabhängige verstehen zu wollen und genau dies durch kulturfreie/kulturfaire Tests zu affirmieren bzw. belegen zu wollen. Diese Motivation beeinflusst die Art und Weise, wie sich dem Problem prozeduraler Fairness aus disziplinärer Perspektive gewidmet wird (3.1). Die Motivationen und Interessen der Profession können daran nicht bruchlos anschließen (3.2).

3.1 Motivationen zur Problemlösung: Fairness durch „kulturfreie Tests“?

Bei den sog. kulturfairen Tests handelt es sich um eine heterogene Testgruppe: Kulturelle Verzerrungen betreffen verschiedene Testklassen wie Intelligenztests, neuropsychologische Testverfahren und Persönlichkeitsfragebögen (vgl. Bathje/Feiss 2014: 358). Auffällig hierbei ist, dass die Debatte um Kulturfreiheit und Kulturfairness überwiegend im Bereich der Intelligenz vorangetrieben wird, da für andere Testklassen nur wenige Versuche einer entsprechenden kulturfreien bzw. -fairen Testentwicklung unternommen werden. Die hier wiedergegebenen Ansätze, kulturelle Bias abzumildern, stammen daher alle aus dem Bereich der Intelligenztests. Zugleich erweist sich dieser Fokus auf Intelligenztests aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive als vielfältig relevant, insofern diese sowohl im Bereich der Begabungsförderung als auch im sonderpädagogischen Bereich in der Praxis etabliert sind (Kottmann 2006). In beiden Feldern wurde auch angeführt, dass die mangelnde Fairness von Intelligenztests zur Reproduktion von Diskriminierungen beiträgt (z. B. im Kontext der Unterdiagnostik von Hochbegabung bei Mädchen (vgl. Petersen 2013)).

Historisch betrachtet hat sich die Definition kulturfreier bzw. kulturfairer Tests innerhalb der Wissenschaft stetig gewandelt. Die ersten kulturfreien Konstruktionsbestrebungen wurden Ende der dreißiger Jahre unternommen: Raymond Cattell veröffentlichte 1940 den *Culture Fair Test.* Besonderen Aufschwung fand der Diskurs um kulturfreie Tests ab den 1960er Jahren im Rahmen der allgemeinen Kritik der Psychodiagnostik und insbesondere der Intelligenzdiagnostik, welche historisch darin verstrickt war, eine angebliche ‚genetische Unterlegenheit’ bestimmter Gruppen zu ‚belegen’ (Bathje/Feiss 2014; Benetka 1997).

Den zu Beginn der Debatte konstruierten Tests, unterstellte man kultur*frei* zu sein. Cattell (1940: 165) versuchte zunächst, diese Kulturfreiheit durch die Verwendung eines „common ground of knowledge on which operations of reasoning could be performed“ zu gewährleisten, also durch den Einsatz von Testmaterial, welches Personen einer Kultur nicht vertrauter ist als Personen jeder anderen Kultur. Die postulierte Kulturfreiheit implizierte zudem eine universelle Einsetzbarkeit der Tests in jedem Kontext und jeder Population (vgl. Anastasi 1964: 27). Unter dieser Art von Test versteht man klassischerweise perzeptuelle Intelligenztests, also Tests, die möglichst kulturell nicht gebundenes, non-verbales Stimulusmaterial benutzen – wie z. B. einfache geometrische Objekte, zwischen denen abstrakte Relationen hergestellt werden sollen. Hierdurch sollten Verzerrungen durch Sprachfähigkeit oder kulturgebundene Inhalte vermindert werden (vgl. Cattell 1940). Ein weiteres prominentes Beispiel hierfür sind Ravens Progressive Matrizen von 1938 (Raven 1941).

Die postulierte Kultur- und Sprachfreiheit non-verbaler Tests wird im heutigen Fachdiskurs jedoch als nicht haltbar betrachtet. So erfordert z. B. das Lösen non-verbaler Testaufgaben zumeist stilles Verbalisieren (vgl. Kubinger 2011: 22). Beim non-verbalen Matrizentest müssen Regeln von links nach rechts abgeleitet werden, Testergebnisse können also durch die gewohnte Leserichtung (links nach rechts vs. rechts nach links) verzerrt sein (vgl. Röder et al. 2021: 24). Auch in empirischen Untersuchungen zeigten sich Verzerrungen durch non-verbale Tests (vgl. z. B. Dutton et al. 2018; Rosselli/Ardila 2003). Auf theoretischer Ebene wird dies auch dadurch leicht einsehbar, dass sich Kultur nicht auf Sprache reduzieren lässt. Das Vor- oder Nicht-Sprachliche ist nicht automatisch oder zwangsläufig ‚kulturfrei’ oder ‚universal’.

Aus diesen Gründen wurde das Konzept der Kulturfreiheit in den 1960ern – auch im Rahmen der Anerkennung der Interaktionen zwischen Anlage- und Umweltfaktoren – ver-

worfen und durch ein neues Konzept der „Kulturfairness“ ersetzt (Anastasi 1964: 26). Versucht wurde nun, zielgruppenspezifisch jeweils alle relevanten kulturellen Parameter zu eliminieren, in denen sich die getesteten Gruppen unterscheiden (ebd.). Bezüglich der Frage, wie die testtheoretischen Versuche, Fairness und Diskriminierungsfreiheit herzustellen, motiviert waren, lässt sich konkludierend festhalten, dass das Interesse der Rettung des Konstrukts und der Verteidigung der Universalität desselben galt. Dazu wurde zunächst versucht – in einer Metapher gesprochen – das Labor noch steriler zu machen, das Universale gewissermaßen zu destillieren. Implizit wird Kultur dabei als zu bereinigende Störvariable betrachtet. Diese Bereinigung geht mit einer Elimination der anthropologischen Dimension von Kultur einher: Der hier erträumte Test, so scheint es, soll so konsequent universalistisch sein, dass er rein hypothetisch auch für Affen und Aliens valide wäre.

3.2 Diskriminierungskritische Motivationen

Im Rahmen des disziplinären Denkens der Testpsychologie hat nicht das Wirksamkeitsinteresse, sondern das Erkenntnisinteresse Primat. Was aus den beschriebenen Universalisierungsversuchen in und für die Praxis folgt, muss daher separat erörtert werden. Im günstigsten Fall könnte aus diesen disziplinären Bewegungen eine diskriminierungsfreiere Praxis erwachsen. Dies ist jedoch weder gesichert, noch der Kernauftrag dieser Disziplin.

Im diskriminierungskritischen Diskurs wiederum lassen sich zwei gegenläufige Argumentationsfiguren mit Blick auf Universalisierungen finden. Boger (2019) unterscheidet zwischen emanzipatorischen und imperialen Bewegungen der Universalisierung. Bei erstgenannten wird aus einem emanzipatorischen Interesse heraus versucht, das Universale zu (er-)finden, um *allen* gerecht zu werden. Dazu werden in Bewegungen der Dezentrierung der hegemonialen Perspektive falsche Universalismen als solche aufgedeckt. Aus diesem Verständnis heraus könnte man die Bereinigungsversuche also als Versuche lesen, die partikulare Perspektive der Dominanzkultur, die fälschlicherweise für die universale, die neutrale und unmarkierte gehalten wird, als solche zu benennen und eben aus den Konstrukten herauszuhalten, sodass diese tatsächlich universal sind. Imperiale Universalisierungen gehen im Kontrast dazu gewaltsam vor: Das Ziel dieser Bewegungen besteht darin, die eigene partikulare Perspektive zu universalisieren, indem man sie allen anderen aufzwingt. In diesem zweiten Fall besteht die Kernmotivation also darin, das Eigene als das Universale darzustellen, um es in der ganzen Welt auszubreiten.

Auffällig ist in dem dargelegten testpsychologischen Programm die Absenz eines der einfachsten Argumente: Wenn das Ziel darin besteht, Tests zu konstruieren, die in den verschiedensten Kulturen und Sprachen valide und fair sind, warum fragt man dann nicht Forscher:innen aus den verschiedensten Kulturen und Sprachen nach ihrer Perspektive? Die im vorherigen Abschnitt dargelegten Versuche basieren auf der stillschweigenden Annahme, dass nur die Heterogenität oder Homogenität der zu testenden Population relevant wäre. Von der Heterogenität oder Homogenität der testenden und der Tests konstruierenden Population – der Forscher:innen und Praktizierenden – wird geschwiegen. Aus der Perspektive einer intersektionalen Diskriminierungskritik ist die Reflexion der Sprechposition der Forschenden jedoch ein Kernelement: Es sind *deren* Vorstellungen von der jeweils eigenen und fremden Kultur, die in die Testkonstruktion einfließen.

Eine zweite Unterscheidung, die für die Erörterung der motivationalen Ebene bedeutsam ist, ist jene zwischen Förderdiagnostik und Selektionsdiagnostik (für Übersichten/Einführungen siehe z. B.: Simon/Simon 2014; Kornmann 2018): Bedarf es der Fairness, um eine Selektionsentscheidung ‚unanfechtbar' zu machen? Oder geht es darum, Verfahren zu finden, die der Förderung in allen Fällen gleichsam dienlich sind? Erstgenannte Motivation entspricht der Haltung, die im Eingangszitat von Lorenz karikiert wurde. Die letzte Frage wiederum klingt nicht aus Versehen schief: Warum sollte man sich auf *ein* standardisiertes, kulturfaires Verfahren beschränken, wenn man auch viele verschiedene mit kleinerem, aber dafür passgenauerem Anwendungsbereich haben könnte? Selbst wenn es möglich wäre, einen standardisierten und zugleich kulturfairen Test zu entwerfen, spricht bei Vorliegen einer Förder-Motivation nichts dagegen und einiges dafür, für jeden singulären Fall die Sinnhaftigkeit verschiedenster möglicher Verfahren abzuwägen (und diese Wahl zu verantworten; s. Abschnitt 2.2).

Das Problem der Fairness von Testverfahren erweist sich dadurch als ein durch gesellschaftliche Verhältnisse hervorgebrachtes: es besteht nur insofern und so lange wie es einen gesellschaftlich produzierten Zwang zu Selektionsentscheidungen (bzw. zur Legitimation dieser) gibt und insofern und so lange wie auch eine in förderlicher Absicht geschehende Diagnostik durch die gesellschaftlichen Verhältnisse mit einer Stigmatisierung einhergeht (gemeinhin als Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma bezeichnet). Im Bereich der Sonderpädagogik zeigt sich hier ob der Machtposition von Lehrkräften ein besonderer Bedarf nach Professionalisierung mit Blick auf die Interpretationsspielräume (Kottmann/Miller/Zimmer 2018: 34).

Fernerhin ist aus einer intersektionalen Perspektive nicht nur das intersubjektive Geschehen, sondern auch der institutionelle Kontext kritisch in den Blick zu nehmen:

„Die Intelligenzdiagnostik ist darüber hinaus institutionenorientiert in doppelter Hinsicht: Die Vertreter einer bestimmten Institution, nämlich der Sonderschule, führen Intelligenzdiagnostik durch und legitimieren damit – je nach ihrem gemessenen Ergebnis – einen sonderpädagogischem Förderbedarf der Kinder und die Zuweisung zu ihrer Institution. Das bedeutet eine Definitionsmacht unter der Behauptung einer objektiven Diagnostik, entspricht allerdings dem Festhalten an einer Diagnostik, die sich für das Kind häufig als unscharf, eigenschaftsorientiert, subjektiv, benachteiligend, kontraproduktiv und nicht valide herausgestellt hat" (Kottmann 2006: 128).

Dies verweist bereits auf den Zusammenhang von Motivation und (institutionellem und kulturellem) *Kontext* — dem Begriff, dem der nächste Abschnitt gewidmet ist.

4 Kontextuelle Dimension: Kultur zwischen Verdinglichung und Individualisierung

Zuletzt soll es um jene Frage gehen, die man typischerweise als definitorische Setzung an den Anfang stellen würde: Was ist ‚Kultur' – auf der Ebene der Gegenstandskonstruktion sowie auf der Ebene der Reflexion des methodischen/analytischen Zugangs – in der Testpsychologie und in der Intersektionalitätsforschung? Wie im Folgenden entlang der Unterscheidung in kulturelle Kontexte (4.1) und Kultur als Kontext (4.2) deutlich werden wird, kulminieren in dieser überaus komplexen Konstruktion, die sich daher der pointierten Definition (zumal im Rahmen objektivierender Operationalisierungen) entzieht, alle zuvor dargelegten Überle-

gungen, weswegen sie nun zuletzt verhandelt und zu intersektionalen Perspektiven in Beziehung gesetzt wird (4.3).

4.1 Kulturelle Kontexte

In der ersten Lesart wird der Kontext der Testung sowie der Diagnostik insgesamt als ein kulturell kontingenter anerkannt und berücksichtigt. So plädiert z. B. Möbus (1983) dafür, Test-Fairness nicht *in* der Testkonstruktion, sondern in einer fairen Beziehung zwischen Test und einem externen Kriterium zu suchen. Die übergeordnete Frage lautet hierbei: „Sind die auf seiner Basis angestellten Schlussfolgerungen fair gegenüber Individuen, Gruppen oder Institutionen?" (Guthke 1972: 25 f. zitiert nach Möbus 1983: 177). Mit dieser Frage öffnet sich die Testpsychologie für die kulturell kontingenten/institutionellen Kontexte, in denen sie zum Einsatz kommt, wie auch Wottawa/Amelang (1980) es taten, als sie betonten, dass insbesondere im diagnostischen Kontext das zu erwartende „Ausmaß an faktischer Bewährung bei einem gegebenen Testpunktwert" (Wottawa/Amelang 1980: 202) ausschlaggebend ist. Die in einer Kultur situierte Praxis wird dadurch zum entscheidenden Gradmesser. Anstelle von Mittelwertdifferenzen soll die Beziehung zwischen einem Kriterium wie z. B. Schulerfolg oder Fördermöglichkeiten und dem Test als Prädiktor für dieses analysiert werden (Möbus 1983: 177). Unfair wäre ein verbaler Intelligenztest also nicht allein durch unterschiedliche Mittelwerte für verschiedene Gruppen, sondern auch im Falle einer „subgruppenspezifischen Fehleinschätzung" der Kriteriumswerte (Wottawa/Amelang 1980: 202). Dies wäre z. B. der Fall, wenn ein verbaler Intelligenztest als Prädiktor für allgemeinen Schulerfolg ausgewählt wird, da der Test dieses Kriterium aufgrund des Einflusses der Sprache für anderssprachige Populationen systematisch unterschätzt (Wottawa/Amelang 1980: 203). (Un-) Fairness kann sich also auch durch die falsche bzw. richtige Testauswahl in einem spezifischen Anwendungskontext ergeben. Zur Bewertung einer Beziehung zwischen Test und Kriterium als fair bzw. unfair liegen verschiedene Definition vor (für Übersichten s. Darlington 1971; Möbus 1983). Nach Cleary gilt eine Test-Kriteriumsbeziehung beispielsweise als fair, wenn die vorhergesagten Kriteriumswerte für eine Gruppe durch die allgemeine Regressionsgleichung nicht systematisch über- oder unterschätzt werden. Ist dies der Fall, sollten die Regressionsgleichungen der verglichenen Gruppen identisch sein und sich nicht etwa in ihrer Steigung (slope bias) oder ihrem Schnittpunkt mit der Ordinate (intercept bias) unterscheiden (vgl. Cleary 1968: 115 nach Möbus 1983: 178 f.; vgl. auch Darlington 1971: 74; für eine psychometrische Erklärung der Test-Bias vgl. Furr/Bacharach 2014: 316 ff.).

Ebenfalls im Sinne einer Kritik der Dekontextualisierung der Testdiagnostik argumentiert Sternberg, dass (Intelligenz-)Tests keine isolierten, unveränderbaren Eigenschaften abbilden, sondern deren wechselseitige Interaktionen mit kulturellen Faktoren (vgl. Sternberg 2004: 331):

> „Work that seeks to study intelligence acontextually may impose an (often Western) investigator's view of the world on the rest of the world, frequently attempting to show that individuals who are more similar to the investigator are smarter than individuals who are less similar" (ebd.: 325).

Er konkludiert, dass man weder kulturfreie noch kulturfaire Tests konstruieren könne, sondern lediglich „kulturrelevante Tests" (ebd.: 336). Auch hier kommt es nun also ganz zentral auf den Kontext an: *Das Testen selbst ist eine kulturelle Praxis* und stellt einen sehr spezifischen

Kontext zum Einsatz von (mentalen) Fähigkeiten dar: „[the] problem was not at the level of mental processes but at the level of applying the processes in specific environmental contexts" (ebd.: 329). So könnte z. B. der in perzeptuellen Tests wie dem Culture Fair Test vorausgesetzte Umgang mit geometrischen Objekten und abstrakten Problemen durchaus durch kulturelle und insbesondere auch durch schulische Lerneffekte in der Anwendung von Operationen auf einem spezifischen Abstraktionsniveau in einem (verschulten) Papier-und-Bleistift-*Kontext* verzerrt sein (vgl. Kubinger 2011; Sternberg 2004; Süß 2003).

Die Konstrukte müssen demnach vervielfältigt werden statt eines davon zu universalisieren und vermeintlich ‚kulturfrei' machen zu wollen – denn: was als intelligent gilt, ist kulturabhängig (vgl. Sternberg: 2004). Dadurch werden auch die Kontexte vervielfältigt, in denen sich das zu Testende zeigt (Gardner/Hatch 1989: 6): Eine „Intelligenz-faire" Testung kann nicht ausschließlich über Papier-Bleistift-Tests erfolgen, sondern muss aus verschiedenen Tätigkeitsformen abgeleitet werden (z. B. sprachliche Fähigkeiten durch Geschichten erzählen statt Vokabeltests, räumliche Fähigkeiten durch Zeichnen oder Zusammenbauen von Gegenständen) (vgl. zur Debatte auch Bathje/Feiss 2014).

4.2 Kultur als Kontext(variable)

In der zweiten Lesart geht es um Kultur als Kontext(variable) in Bezug auf das zu Messende/Testende. Den stärksten Kontrast zu den in 3.1. beschriebenen kulturfreien Ansätzen stellt das multikulturelle Assessment dar, bei welchem kulturelle Einflussfaktoren nicht bereinigt werden sollen, sondern eine explizit kulturspezifische Psychodiagnostik angestrebt wird. Kultur wird als Kontextvariable dabei Teil des Konstrukts. Klient:innen sollen über eine kultursensible Interpretation ihrer psychischen Fähigkeiten bzw. Symptome diagnostiziert werden (vgl. z. B. Martines 2008: 33 ff.). Zu kulturspezifischen Ansätzen zählt zumeist die Vermittlung von kulturellem Grundwissen, wie z. B. kulturelle Werte, Glauben, Identitätskonzepte und *health beliefs* sowie eine Sensibilisierung für Stereotype und Rassismen (vgl. z. B. Dana 1993). Darüber hinaus existieren regelrechte Listen an kulturellen Moderatorvariablen, die je nach Minderheit erhoben werden sollen (ebd.). Im schulpsychologischen Kontext wird der Prozess des multikulturellen Assessments von Martines (2008) leitgebend in verschiedene Phasen eingeteilt. In der ersten Phase sollen durch Befragung des:der Schüler:in Informationen über den kulturellen Hintergrund gesammelt werden (ebd.: 36). In einem zweiten Schritt werden diese interpretiert indem zugeordnet wird, welche Symptome auf individuelle vs. auf kulturell geprägte Umweltbedingungen zurückzuführen sind. Die drängende offene Frage bei diesem Zugang lautet jedoch: Woher soll man das (verlässlich) wissen? Kultur wird in diesem Verfahren verdinglicht, als beschreibbares Objekt bzw. als Faktor *außerhalb* des Selbst phantasiert, über das man unabhängig von einem Selbst, *objektiv* Auskunft geben können soll. Die Fehleranfälligkeit dieses Verfahrens liegt auf der Hand. Aufgrund der Verdinglichung des Kulturellen liegt es nahe, dass die bei diesem Vorgehen auftauchenden Fehler auch auf westliche Konstruktionen von Patient:innengruppen und Kulturen, und somit auf Stereotype, die bloß für objektiv gehalten werden, zurückgehen können. Dadurch können kultursensible Ansätze zu einer „Vertiefung kultureller Fremdheit führen, weil es Menschen auf bestimmte Eigenschaften festlegt" (Amirpur 2016: 41). Die Verdinglichung geht mit einer Essentialisierung einher.

4.3 Vergleichende Abwägung aus intersektionaler Perspektive

Aus einer intersektionalen Perspektive erweist sich der in 4.1 beschriebene Weg der *Anerkennung des Test-Kontextes als kulturell* als eher zu einer Rassismuskritik und einer fairen Diagnostik geeignet, als der in 4.2 dargelegte, der Kultur als Kontextvariable im Test zu objektivieren versuchte. Durch die Verdinglichung von Kultur trug der zweitgenannte Versuch zu einer Essentialisierung bei. Auf eine gewisse Weise stellt er das genaue Gegenteil zum Versuch der Konstruktion eines kulturfreien Tests (3.1) dar, insofern das Kulturspezifische diagnostischer Verfahren darin maximiert wird (statt es minimieren oder sogar eliminieren zu wollen). Zwar wurde die Einsicht gewonnen, dass Kultur kein Labor ist, doch soll sie in der Verdinglichung beschrieben werden *wie* ein Labor. Diese unlösbare Aufgabe wird im sog. multikulturellen Assessment auf die diagnostizierenden Praktiker:innen abgewälzt, die dies gewissermaßen ‚intuitiv' bewerkstelligen und entscheiden sollen.

Warum genau erweist sich dieser Weg aus intersektionaler Perspektive als weniger hoffnungsvoll als der in 4.1 dargelegte, der das Testen selbst als kulturelle Praxis versteht? In 2.2 wurden zwei verschiedene Stoßrichtungen intersektionaler Perspektiven unterschieden – eine repräsentationskritische und eine, welche die Notwendigkeit der Vervielfältigung von Repräsentationen und Identitäten betont. Beide richten sich gegen eine Essentialisierung von Kultur. Aus der erstgenannten, dekonstruktiven Perspektive gilt es, essentialistische Konstruktionen von Kultur kritisch zu hinterfragen, da diese Möglichkeitsbedingung von Rassifizierungs- und Ethnisierungsprozessen sind. Aus der zweitgenannten Perspektive, die auf die Repräsentation jener zielt, die durch das Ignorieren der Überkreuzungen von Herrschaftsverhältnissen unsichtbar gemacht werden, ist die Essentialisierung einer jeden Kultur kritikwürdig, da sich die entsprechenden Bilder einer Kultur zumeist als Bilder einer männlich dominierten Mittelschichtskultur erweisen. Auf beiden Wegen wird das verdinglichte/objektivierte Konstrukt ‚Kultur' also aufgehoben – durch individualistische Auflösung des im repräsentationalen Akt behaupteten Gemeinsamen aller Angehörigen dieser Kultur oder aber durch eine dekonstruktive Erosion, welche die gemessene ‚Kultur' als Artefakt (um einen anschlussfähigen statistischen Begriff zu verwenden) entblößt. In einer vielleicht etwas überpointierten Gegenüberstellung ließe sich zusammenfassen: In 3.1 richtete sich das testpsychologische Objektive gegen das Kulturelle (insofern das Kulturelle (inter-)subjektiv und verzerrend ist). In 4.2 sollte das Kulturelle durch Verdinglichung objektiviert werden. In 4.1 hingegen wurde anerkannt, *dass das testpsychologische Objektive selbst eine kulturelle Konstruktion ist.* Testen und Messen sind kulturspezifische Praktiken – zumal in der Papier-und-Bleistift-Variante. Mit dieser Wendung nähert sich die Testpsychologie der auch in der Intersektionalitätsforschung etablierten Forderung nach einer Standpunktreflexion an, bei der das Forschen selbst als situierte Praxis in den Blick gerät (Haraway 1995; Collins 2013).

5 Fazit: Intersektionale Perspektiven auf Psychodiagnostik

Das Testen und Messen selbst ist eine kulturspezifische Praxis. Von dieser in 4.1 mit der Testpsychologie hergeleiteten und in 4.3 aus intersektionaler Perspektive als der hoffnungsvollere Weg beschriebenen Kernthese aus lassen sich nun im Fazit intersektionale Perspektiven auf Psychodiagnostik pointieren.

Argumentiert wurde zunächst mit der Nicht-Delegierbarkeit von Verantwortung (2.2): Es ist ethisch geboten, die subjektive Dimension des diagnostischen Prozesses nicht zu leugnen oder zu streichen, da dem Kind dadurch das pädagogische Gegenüber entzogen werden würde, das sich ver-antwort-et. Die kulturelle Praxis des Testens und Messens ist eine von Subjekten getragene Situation. In dieser wird die Motivation hinter dem diagnostischen Prozess fraglos für das Kind spürbar – auch wenn sie unausgesprochen bleibt oder kaschiert wird. Wenn diese Motivation sich im Rahmen einer förderlichen pädagogischen Beziehung entfaltet, wird dies die Auswahl der diagnostischen Verfahren dahingehend beeinflussen, dass sich die Frage nach der test-*immanenten* Fairness immer dann erübrigen kann, wenn nicht strukturelle Zwänge – wie etwa das Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma – zu einer selektierenden Entscheidung und/oder einer klaren Kategorisierung nötigen (3.2).

Dabei wird, wie in 4.1 mit Möbus (1983), Wottawa und Amelang (1980) und anderen skizziert, anerkannt, *dass Fairness in der Relation zwischen dem ausgewählten Test und den involvierten Subjekten dieser kulturellen Situation verortet ist.* Diskriminierungskritische Betrachtungen sollten sich folglich dieser Relation widmen (statt sich in Modellierungen zu verrennen, deren Pseudo-Komplexität die Ertraglosigkeit dieser Versuche eher verdeckt als das Problem tatsächlich zu lösen). Testen und Messen in diesem Sinne als kulturelle Praxis zu verstehen, bedeutet auch, das potentiell Fremde, Verstörende und Verängstigende einer solchen Situation nicht aus dem Blick zu verlieren, sondern genau hier mit einer Kritik des dominanzkulturellen Habitus zu beginnen.

Benachteiligungen, die durch die und in der kulturell geprägten Testsituation selbst entstehen, wie z. B. durch den Stereotype Threat (Steele/Aronson 1995), der Angst einem Stereotyp zu entsprechen, sind weitere Belege dafür, dass sich das Problem nicht durch test-immanente Verschlimmbesserungen lösen lässt. Da diese Befürchtungen kognitive Kapazitäten beanspruchen, können sie in schlechteren Leistungen resultieren (Bathje/Feiss 2014).

Schwarz (2013: 14) betont daher, dass Intersektionalität in der Psychologie auf Interdisziplinarität angewiesen ist. (Test-)Psychologie-immanent lässt sich Diskriminierung nicht beenden. Darum weiß auch die Testpsychologie – was mit Blick auf die im Eingangszitat persiflierte Haltung bedeutet: Es wäre eine fragwürdige Ehrung für die Testpsychologie, diese durch die Hoffnung darauf zu überhöhen, dass sie mit neuen oder ‚innovativen' Testverfahren Diskriminierungsfreiheit als Facette von Gerechtigkeit herstellen könne. Als ethisches Antwortgeschehen kann sich die Hoffnung auf Gerechtigkeit nur auf das Inter-Subjektive und Relationale beziehen.

Dies bedeutet auch, dass es (zumindest diesbezüglich) keiner weiteren Runde Methodenstreit bedarf: Sowohl die Kritiker:innen dieser quantitativen Verfahren als auch jene, die sie verteidigen, reden am eigentlichen Problem – der Diskriminierung rassifizierter und/oder migrantischer Schüler:innen – vorbei. Um den Diskursraum zu betreten, in dem Testen/Messen als eine kulturelle Praxis betrachtet wird, in der rassistische/intersektionale Diskriminierung sowohl reproduziert als auch unterbrochen werden kann, müssen wir als Subjekte die Verantwortung für diese kulturelle Praxis übernehmen. Erst dann können wir sie ändern.

Eine intersektionale Kritik an der Reproduktion von Diskriminierung in diagnostischen Verfahren/Testverfahren verliert sich daher nicht in einer Kritik einzelner Tests, seien diese nun qualitativ oder quantitativ. Stattdessen hinterfragt eine intersektionale Kritik erstens die Dynamiken der Verantwortungsverschiebung, die mit ermüdender Verlässlichkeit dafür sorgen, dass sich am Ende niemand für die Reproduktion struktureller und institutioneller Diskriminierung verantworten muss. Zweitens hinterfragt sie die Motivationen hinter dem Ein-

setzen von Tests, also ob diese in diskriminierender oder anti-diskriminierender Absicht in diesem Kontext Verwendung finden. Und drittens kann sie auch die Kultur des Testens und Messens als eine hegemonial gewordene Kultur in den Blick nehmen, insofern diese durch ihre Nähe zu neoliberalen Regimen der Subjektivierung *per se* einer kritischen Betrachtung unterworfen werden sollte.

Literatur

Amirpur, Donja (2016): Migrationsbedingt behindert? Familien im Hilfesystem. Eine intersektionale Perspektive. Bielefeld: transcript.

Anastasi, Anne (1964): Culture-fair Testing. In: Educational Horizons, 43(1), S. 26–30. http://www.jstor.org/stable/42923464

Arendasy, Martin/Sommer, Markus/Feldhammer-Kahr, Martina/Freudenthaler, H. Harald/Punter, Fritz Joachim/Rieder, Anita (2018): Fairness als zentrale Herausforderung moderner Annahmeverfahren. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 13(4), S. 37–55. https://doi.org/10.3217/zfhe-13-04/03

Arvey, Richard D. (1972): Some Comments on Culture Fair Tests. In: Personnel Psychology, 25(3), S. 433–448. https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1972.tb00828.x

Bathje, Geoff J./Feiss, Carol (2014): Culture-Fair Tests. In: Teo, Thomas (Hrsg.): Encyclopedia of Critical Psychology. New York, NY: Springer, S. 358–361. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-5583-7_371

Benetka, Gerhard (1997): „Im Gefolge der Katastrophe…“ Psychologie im Nationalsozialismus. In: Mecheril, Paul/Teo, Thomas (Hrsg.): Psychologie und Rassismus. Reinbek: Rowohlt, S. 42–72.

Boger, Mai-Anh (2019): Wer partizipiert an wessen Bildung? Einsatzpunkte einer universalismuskritischen Bildungstheorie. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 42(3), S. 4–10. https://doi.org/10.31244/zep.2019.03.02

Boger, Mai-Anh (2022; i.E.): Mit dem Schwersten beginnen – Über Inklusion und Intersektionalität. In: Zeitschrift für inklusion-online.net; Ausgabe zu Inklusion und Intersektionalität.

Cattell, Raymond B. (1940): A Culture-Free Intelligence Test. I. In: Journal of Educational Psychology, 31(3), S. 161–179. https://doi.org/10.1037/h0059043

Collins, Patricia Hill (2013): On Intellectual Activism. Philadelphia: Temple University Press.

Dana, Richard Henry (1993): Multicultural Assessment Perspectives for Professional Psychology. Boston: Allyn & Bacon.

Crenshaw, Kimberlé (1989): Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. In: University of Chicago Legal Forum, 1(8), S. 139–167.

Darlington, Richard B. (1971): Another Look at „Cultural Fairness“. In: Journal of Educational Measurement, 8(2), S. 71–82.

Dutton, Edward/Becker, David/Osman, Habab A./Bakhiet, Salaheldin F./Essa, Yossry A. S./Ali, Hamada A. A./Alqafari, Shehana M. A./Hamdi, Ali H. M. N./Alfaleh, Asma S. H. (2018): The Raven’s Test Performance of South Sudanese Samples: A Validation of Criticisms of the Utility of Raven’s among Sub-Saharan Africans. In: Personality and Individual Differences, 128, S. 122–126. https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.02.018

Furr, R. Michael/Bacharach, Verne R. (2014): Psychometrics. An Introduction. 2. Aufl. Thousand Oaks, California: Sage.

Gardner, Howard/Hatch, Thomas (1989): Multiple Intelligences Go to School: Educational Implications of the Theory of Multiple Intelligences. In: Educational Researcher, 18(8), S. 4–10. https://doi.org/10.2307/1176460

Gomolla, Mechtild/Radtke, Frank-Olaf (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91577-7_2

Haraway, Donna (1995): Ein Manifest für Cyborgs. In: Hammer, Carmen/Stieß, Immanuel (Hrsg.): Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen. Frankfurt am Main: Campus, S. 33–72.

hooks, bell (1984): Feminist Theory – From Margin to Center. Boston: South End Press.

Kornmann, Reimer (2018): Von der Auslesediagnostik zur Förderdiagnostik: Entwicklungen, Konzepte, Probleme. In: Müller, Frank J. (Hrsg.): Blick zurück nach vorn – WegbereiterInnen der Inklusion. Band 1. Originalausgabe. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 207–226. https://doi.org/10.25656/01:15820

Kottmann, Brigitte (2006). Selektion in die Sonderschule. Das Verfahren zur Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf als Gegenstand empirischer Forschung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Kottmann, Brigitte/Miller, Susanne/Zimmer, Marianne (2018): Macht Diagnostik Selektion? In: Zeitschrift für Grundschulforschung, 11, S. 23–38. https://doi.org/10.1007/s42278-018-0008-2

Kubinger, Klaus D. (2011): Testorientierte Leistungsdiagnostik: Grundlagen und Probleme, Verfahrensinventar und besondere Einsatzgebiete. In: Hornke, Lutz/Amelang, Manfred/Kersting, Martin (Hrsg.): Leistungs-, Intelligenz- und Verhaltensdiagnostik. Göttingen: Hogrefe, S. 1–51.

Lorenz, Alfred L. (1990): „Da halte ich mich lieber raus" – oder Psychodiagnostik als Berufsaufgabe. In: Psychologie und Gesellschaftskritik, 14(2/3), S. 135–151. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-266140

Martines, Danielle (2008): Multicultural School Psychology Competencies: A Practical Guide. Thousand Oaks. California: Sage.

Möbus, Claus (1983): Die praktische Bedeutung der Testfairness als zusätzliches Kriterium zu Reliabilität und Validität. In: Horn, Ralf/Ingenkamp, Karlheinz/Jäger, Reinhold S. (Hrsg.): Tests und Trends. Jahrbuch der Pädagogischen Diagnostik, 3. Weinheim: Beltz, S. 155–203. https://doi.org/10.13140/RG.2.1.4458.9926

Petersen, Jennifer (2013): Gender Differences in Identification of Gifted Youth and in Gifted Program Participation: A Meta-Analysis. In: Contemporary Educational Psychology, 38(4), S. 342–348.

Purdie-Greenaway, Valerie/Eibach, Richard P. (2008): Intersectional Invisibility – The Distinctive Advantages and Disadvantages of Multiple Subordinate-Group Identities. In: Sex Roles, 59, S. 377–391. https://doi.org/10.1007/s11199-008-9424-4

Raven, John C. (1941): Standardization of Progressive Matrices, 1938. In: British Journal of Medical Psychology, 19, S. 137–150. https://doi.org/10.1111/j.2044-8341.1941.tb00316.x

Röder, Mandy/Guderjahn, Lena/Fingerle, Michael/Büttner, Gerhard (2021): Diagnostik im Kontext von Fluchterfahrungen: Eine kritische Betrachtung des dynamischen Testens als Möglichkeit zur Verbesserung von Bildungsteilhabechancen auf Basis eines Rapid Reviews der Literatur. In: Empirische Sonderpädagogik, 13(1), S. 21–33. https://doi.org/10.25656/01:23569

Rosselli, Mónica/Ardila, Alfredo (2003): The Impact of Culture and Education on Non-Verbal Neuropsychological Measurements: A Critical Review. In: Brain and Cognition, 52(3), S. 326–333. https://doi.org/10.1016/s0278-2626(03)00170-2

Santos-Hövener, Claudia/Kuntz, Benjamin/Frank, Laura/Koschollek, Carmen/Ellert, Ute/Hölling, Heike/Thamm, Roma/Schienkiewitz, Anja/Lampert, Thomas (2019): Zur gesundheitlichen Lage von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland. In: Bundesgesundheitsblatt, 62, S. 1253–1262. https://doi.org/10.1007/s00103-019-03012-x

Schlack, Robert/Hölling, Heike/Kurth, Bärbel-Maria/Huss, Michael (2007): Die Prävalenz der Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS) bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland. In: Bundesgesundheitsblatt, 50, S. 827–835. https://doi.org/10.1007/s00103-007-0246-2

Schmitt, Manfred/Maes, Jürgen/Seiler, Ulrich (2001): Meßäquivalenz und strukturelle Invarianz von Indikatoren der seelischen Gesundheit bei Ost- und Westdeutschen. In: Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie, 22(2), S. 87–99.

Schwarz, Silke (2013): Intersectionality Traveling into Psychology. Portal Intersektionalität. http://portal-intersektionalitaet.de/uploads/media/Schlüsseltext-Schwarz-FINAL.pdf [Zugriff am 27.06.2022]

Simon, Jaqueline/Simon, Toni (2014): Inklusive Diagnostik – Wesenszüge und Abgrenzung von traditionellen „Grundkonzepten" diagnostischer Praxis. Eine Diskussionsgrundlage. In: Zeitschrift für Inklusion, (4). https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/194 [Zugriff am 29.06.2023]

Steele, Claude M./Aronson, Joshua (1995): Stereotype Threat and the Intellectual Test Performance of African Americans. In: Journal of Personality and Social Psychology, 69(5), S. 797–811. https://doi.org./10.1037/0022-3514.69.5.797

Sternberg, Robert J. (2004): Culture and Intelligence. In: American Psychologist, 59(5), S. 325–338. https://doi.org/10.1037/0003-066x.59.5.325

Süß, Heinz-Martin (2003): Culture Fair. In: Kubinger, Klaus D./Jäger, Reinhold S. (Hrsg.): Schlüsselbegriffe der Psychologischen Diagnostik.Weinheim: Beltz, S. 82–86.

Testkuratorium (1986): Mitteilung. In: Diagnostica, 32(4), S. 358–360.

Walgenbach, Katharina (2012): Gender als interdependente Kategorie. In: Walgenbach, Katharina/Dietze, Gabriele/Hornscheidt, Antje/Palm, Kerstin (Hrsg.): Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität. 2. durchgesehene Aufl. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich. S. 2–64.

Wechsler, David (2003): The WISC-IV Technical and Interpretive Manual. San Antonio: TX: Psychological Cooperation.

Wottawa, Heinrich/Amelang, Manfred (1980): Einige Probleme der „Testfairness" und ihre Implikationen für Hochschulzulassungsverfahren. In: Diagnostica, 26(3), S. 199–221.

Kontakt:
Maré Kondruß M. Sc.
Universität Regensburg
mare.kondruss@ur.de

Dr. Mai-Anh Boger
Universität Regensburg
mai-anh.Boger@ur.de

Discrimination in Munich Schools in the Guest Worker Regime: The Intersection of Language, Nationality and Gender

Mona Bergmann & Ulrike Fettke

Summary: After the recruitment stop of guest workers in 1973, a high proportion of migrants lived in Munich and faced a separating, marginalizing schooling situation. Using an intersectionality approach, we show how migrant pupils were particularly marginalised by the overlapping social categories of language, nationality and gender. According to our empirical observations for the period from the 1970s to the 1980s, the segregation into nationally homogeneous dual-language classes reproduced a structure of social exclusion. Our findings illustrate how past schooling policies have doomed the educational and occupational opportunities of a generation of guest workers' children. As some of the discriminatory grievances can still be seen in today's neoliberal conjuncture of racism, the results shed new light on contemporary (Bavarian) school policies towards migrants.

Keywords: Intersectionality, social exclusion, dual-language classes, educational discrimination, migration

Titel: Diskriminierung im Bayerischen Schulsystem an der Intersektion von Sprache, Nationalität und Gender während der 1970er und 1980er Jahre. Eine Münchener Fallstudie

Zusammenfassung: Nach dem Anwerbestopp für Gastarbeiter im Jahr 1973 sah sich ein hoher Anteil migrantischer Mitbürger:innen in München einer ausgrenzenden Schulsituation gegenüber. Mit Hilfe des Intersektionalitätsansatzes zeigen wir für das Schulsystem in München im Zeitraum der 1970er und 1980er Jahre, wie migrantische Schüler:innen über die zusammenwirkenden sozialen Kategorien Sprache, Nationalität und Gender marginalisiert wurden. Die Beschulung in national homogenen *Zweisprachenklassen* reproduzierte eine Struktur der gesellschaftlichen Ausgrenzung, womit die damalige Schulpolitik die Bildungs- und Berufschancen einer Generation reduzierte. Da es auch heute noch ausgrenzende Strukturen gibt, werfen die Ergebnisse ein neues Licht auf die (bayerische) Schulpolitik gegenüber Migrant:innen.

Schlüsselwörter: Intersektionalität, Soziale Exklusion, Zweisprachenklassen, Bildungsdiskriminierung, Migration

1 Introduction: The educational situation of immigrants in Germany

Education is an important marker for a person's social status. The German federal education system has been criticized in school performance studies for reproducing and amplifying social inequities, especially for immigrants (Ha 2016a: 181). Segregating education measures point to persisting institutional racisms (Dean 2020: 310), like intentional allocation of students into different elementary classes according to markers like foreign names or ethnicities and special integration courses for immigrants (Ha 2016a: 180). Separate schooling is being

discussed again, although it had already counteracted social inclusion during the guest worker regime half a century ago.

In 1972, the Bavarian capital started a schooling model of dual-language-classes [*Zweisprachenklassen*] that existed for almost two decades. Students were divided into nationally homogeneous groups, expelled from regular classes and predominantly taught all subjects in the official language of their country of origin, whereas German was taught as a second language. Following ministerial guidelines of the Conference of Ministers of Education [*Kultusministerkonferenz (KMK)*], these classes became the regular form of schooling for students of guest worker parents in all of Bavaria by 1976 until the end of the 1980s. As numbers illustrate, more than half of the dual-language class-students failed at the general final exams in the first years in Munich (Kristen 1978) showing that this generation was only granted limited chances for education.

The educational separation during the 1970s and 1980s in Munich has not yet been examined with an intersectionality approach. A perspective of intersectionality allows for an examination of how individual dispositions of immigrant students were turned into social disadvantages by the educational system. In sociology, the catholic daughter of working class parents from the countryside has long been the generic pars pro toto for showing that educational chances depend on certain social characteristics (Dahrendorf 1968). The Munich case complements the criteria of social exclusion in education with migration-related markers and thereby also provides a new perspective for current debates in education politics. Structural racisms in educational institutions are commonly justified with the merit principle of performance.

After an introduction of the intersectionality approach and the research design applied (Chapter 2) the Munich case (Chapter 3) is illustrated. Then, the discriminatory effects of the Bavarian schooling practice on the guest workers' children are highlighted. The analysis is carried out along the social markers nationality, language and gender (Chapter 4). Lastly, the findings are theoretically framed and connected to debates on educational (in)equity (Chapter 5) and a conclusion (Chapter 6) is drawn.

2 Theoretical frame and research design

By applying an intersectionality perspective on empirical material from Bergmann's masters thesis (2017), the marginalization of guest workers' children by discrimination in the education system becomes evident.

Firstly developed by Crenshaw (1989; 2004) in studies of Black Feminism and Critical Race Theory, the concept allows analysis of the intersection of social categories that produces unique forms of discrimination and oppression. The approach stresses the discrimination of societal groups along certain social dispositions (Walgenbach 2009; Chebout 2011) generated by hegemonic structures of power and leading to unequal political representation (Ganz/Hausotter 2020: 19). The social dispositions may develop and overlap in complex ways (Scherr 2012: 3) and have to be considered in the context of their social conditions and processes of construction (Rodríguez 2011: 78 f). The intersections of social categories entail specific inequities that reproduce the social structures, practices, and identities they consist of.

Hence, it is important to reflect on their context of discovery (Kallenberg/Müller/Mayer 2013: 26) as well as their historical and cultural conditions (Degele/Winker 2009).

The most commonly analyzed categories are race, gender, and class (Degele/Winker 2009; Hill Collins/Bilge 2016: 79). Intersectional studies are often criticized for taking personal identities for granted. The mere selection of categories in advance of investigation by the researcher carries the risk of reproducing dominant power dynamics. This can be met by reconstructing political contexts, decisions (Crenshaw 1989), and processes of knowledge production.

For Degele and Winker (2009), focusing on the individual level and on qualitative data enables a closer, agency-centered comprehension. The precarious positions of migrants are framed by societies' capitalist logic of profit maximization. Only those who assimilate into society unobtrusively are able to live relatively undisturbed – albeit within the given framework. Structures of power work on the level of symbolic representation and identity constructions (Degele/Winker 2009: 50) justifying the exploitation in the lowest segments of industrial jobs (Karakayalı 2008:106 f.; Bojadžijev, 2012: 186 f.). In order to avoid deriving conclusions from structural information only (Degele/Winkler 2009), our study relies on assemblage-oriented mapping (Rodríguez 2011: 96 f.; Schwertl 2013: 113) of empirical material that documents schooling decisions of the time.

The empirical material consists of a body of around 250 archival documents and 13 narrative expert interviews with central migration and education policy activists. With qualitative interpretative interview analysis and qualitative mapping of documents we trace the educational situation of guest workers' children and its dynamics in the City of Munich during the 1970s and 1980s through the points of view from that time. The archival material substituted the questioning of affected former students that were not systematically locatable. It was limited by the availability in archives. It encompasses political documents and publications of initiatives providing information about the education of the guest workers' children: Reports of the Bavarian school board, the Munich School Committee, City Council protocols, resolutions of the Munich *Ausländerbeirat,*[1] resolutions and leaflets of the Bavarian umbrella organization of educational migration work [VIA e.V.] as well as documents of Munich migrant and educational initiatives and local media publications. Two thirds of the archival documents were acquired by a keyword search in the Munich city archive and another third via a grassroots educational initiative's archive.[2]

As there was no possibility to systematically contact those who had been students in the dual-language classes or their parents, we included expert interviews with (former) education professionals and activists in our analysis. The interviewees had been involved in the civic and educational support of the guest workers and their children during the 1970s and 1980s and some of them had been affected by the separation in schooling themselves. We evaluated seven semi-guided interviews of Bergmann's thesis (2017) as well as six narrative video interviews from a chronicle of contemporary witnesses [*Münchner Pioniere*], that both queried education and migration experts on their personal and professional experiences.

On the basis of this material we conducted an assemblage following the pervasive logics and structures (Schwertl 2013: 118) of discrimination. Thereby, we reconstructed the proc-

1 The *Ausländerbeirat* (foreigners' council) has meanwhile been renamed to Migrationsbeirat in Munich and is an advisory council that represents the interests of the foreign population of a municipality or city to advocate inclusion at the municipal level.

2 InitiativGruppe e.V.

esses and categories that intersected and produced social exclusion in the case of the Munich education of guest workers' children. The most prominent categories of discrimination derived from the empirical corpus are language, nationality (with an ethnicity-dimension), and gender. Language plays a great role in justifying, organizing and implementing the dual-language classes. Furthermore, the empirical corpus divides along the guest worker nationalities (Italian, Greek, Turkish, Yugoslavian and Spanish). Groups of guest workers are often referred to by nationality whereas there are no clear references to the category of ethnicity – though some discriminatory mechanisms work via an interplay of both. Gender – as the most common social marker – has always played a great role for education. We are aware that we analyze this intersecting institutional discrimination in education from a hegemonic position of white academics, from which we cannot fully disconnect ourselves and our findings.

3 The education of the guest workers' children in the city of Munich

The time of observation represents the second migration cycle and migration regime of 20th century Germany (Bojadžijev 2012: 245 f.) characterized by the stop of immigrant worker recruitment in 1973, repatriation politics on the side of the state as well as discussions about family reunification and civil rights by immigrants. In Germany, the recruitment agreements started in 1955 to create a temporary work force for industrial jobs during the economic boom. Guest workers came from Turkey, Italy, Greece, Yugoslavia, and Spain as well as other Southern European countries like Portugal. Unexpectedly, many working immigrants decided to stay, bringing or founding families in Germany – thus becoming part of the resident population. As a result, the numbers of students of foreign-born parents rose in the years to follow (Kischkewitz/Reuter 1980: 25–30).

Compared to other West German states, the educational system of Bavaria and its capital Munich is an extreme case due to especially discriminatory dynamics (Sendlmeier 1986: 56 ff., Hunger 2001: 132). To illustrate the Munich case, the educational situation of migrants in Germany at the time and the Bavarian *Sonderweg*[3] (Karakaşoğlu/Linnemann/Vogel 2019: 8) are presented, followed by a description of the situation in Munich.

3.1 Educational situation of migrants in Germany

Following increasing work migration within Europe, a 1960 UNESCO-agreement against discrimination in educational systems compelled receiving states to guarantee the same educational standards for foreign residents as for their own citizens (UNESCO 1960). However, in Germany, specific educational guidelines and strategies for the schooling of non-German citizens were not evolved until the beginning of the 1970s. German federal states have sovereign educational systems and are responsible for implementing the directives of the German educational ministerial conference respectively. The federal education system is criticized for historically producing unequal outcomes (Rist 1978).

In 1971, the KMK made the education of migrant children a separate topic for the first time and issued guidelines for policies regarding school organization and educational in-

3 Special pathway

struction of immigrant children in the German federal states with the dual aim of integration in Germany and reintegration possibilities in the countries of origin (Karakaşoğlu/Linnemann/Vogel 2019: 7 f.). The KMK-recommendations suggested preparatory classes in short and long form as well as special classes for students of foreign-born parents. Interestingly, the guidelines concentrated on elementary school and lower secondary education only. They did not include recommendations for higher secondary education – thereby already indicating discrimination (ibid.).

The West German States fostered three different approaches in the implementation of the 1971-KMK-guidelines (Röhr-Sendlmeier 1986: 56 f.). Tränhardt (1991) observes that the educational achievements and the number of immigrant children who acquired higher qualifications developed very differently in the federal states during the four decades of the West German republic. The inequities were particularly significant in terms of the success levels of immigrant students (Hunger 2001: 135). It was shown that students with foreign born parents in general have been more adversely affected by differences in federal school systems than children of German parents (Tränhardt 1991: 417).

While Berlin, Lower-Saxony, Saarland, Schleswig-Holstein, and later also North Rhine-Westphalia focused on integrating the students with foreign born parents in regular classes, Hamburg, Hesse and Rhineland-Palatinate chose a dual strategy to enable both integration into the German education system and reintegration into schools in the home country. In contrast, education politics in Baden-Wuerttemberg (since 1975) and Bavaria mainly focused on repatriation (Röhr-Sendmeier 1986: 56 f) by implementing segregated classes for children of foreign-born parents.

3.2 The Bavarian *Sonderweg*

The Bavarian *Sonderweg* started with the education acts of 1957 and 1961 allowing for the exclusion of children from school in case their German skills were considered insufficient (ibid.: 52). Following the KMK-guidelines, dual-language and preparatory classes were introduced. For the dual-language classes, students were divided into nationally homogeneous groups to teach them in the official language of their country of origin. German was taught as a second language with 8 lessons per week. The school ministry recruited foreign teachers for the national homogenous classes, often on temporary working contracts. Allowing special curriculums meant less comparable diplomas, loopholes for anti-democratic content (ibid.: 60) and extra teaching materials, like school books in the respective languages. This meant financial expenses and complex organizational work for the communities (Bavarian Association of Cities 1971).

In the course of their diverging implementation, the KMK-recommendations were reformulated in a new resolution on education for children of foreign workers in 1976 and supplemented in 1979. The goals of revision were to include, i. e., the Bavarian *Sonderweg* into the common federal guideline (Röhr-Sendlmeier 1986: 59), to foster the first language skills of children with foreign languages in German schools in favour of a regulation oriented towards the return of the children to their so-called home country (ibid.; Karakaşoğlu/Linnemann/Vogel 2019: 8):

"However, in the context of the dual task of a) integrating into the German environment and b) creating the conditions for reintegration into the home country, the Recommendation pays increased attention to the second objective." (Secretary's Office of KMK 1976: 3)

Recommendations in the 1976-edit also worked towards a more frequent and longer separation of children of foreign nationalities from German children, e. g. by prolonging preparatory classes to two years (Karakaşoğlu/Linnemann/Vogel 2019: 8 f).

Generally, the KMK-guidelines also allowed to teach children with foreign mother tongues in regular classes under the requirement of providing supplementary German as well as supplementary mother tongue instruction, "in case at least twelve pupils are expected to attend on a sustained basis" (StMUK 1979). Yet, the school registration numbers, e. g. for Munich, show that these supplementary courses had rarely been established (Munich School Committee 1977). Instead, when preconditions like a certain number of students of the same nationality were not met (Schulreferat 1972: 2), students from different school catchment areas and even several school years (especially the higher years) were pooled together (StMUK 1974: 2; Mitgliederversammlung IG e.V. 1978: 3). In case the nationally homogenous classes could not be filled, this could result in pooling all non-German students in a separate class (Bavarian State Ministry of Education and Cultural Affairs 1976a).

Although in practice, there were specifications regarding the transition to (German) mainstream classes, such separate forms of education developed into a kind of "parallel school branch" (Krüger-Potratz 2019: 395). As a consequence, compared to 56 % of students with German parents, only 17 % of students of foreign-born parents graduated from secondary school in Bavaria in 1985, the lowest number in the Federal Republic of Germany (Hunger 2001: 125).

3.3 The Munich case

Munich was (amongst Augsburg and Nuremberg) one of the cities that first established national homogenous model classes in 1972 as well as other types of special model classes for students of foreign-born parents. In Germany, migrant groups are predominantly located in metropolitan areas (Lutter 2016: 128), turning federal state capitals to important places of politics and integration. Munich has always had one of the highest percentages of foreign residents in Germany up until today. At the beginning of the period investigated, more than 88,000 guest workers lived in Munich (Dunkel/Stramagglia-Faggion 2000: 9) which had a total population of 1.3 million. In comparison to the rather restrictive immigration politics of Bavaria, the Social Democratic city council in Munich often proved to be more liberal. Yet, being an immigrant city had often been rendered a problematic issue in Munich, keeping a mostly culturalist – at times culturally racist – discourse towards migrants in local politics (Hess/Moser 2009: 15).

In accordance with the Bavarian Educational Ministry, the Munich school policy aimed at giving the guest workers' children access to the school system, while simultaneously keeping open the option of their repatriation (Bavarian State Ministry of Education and Cultural Affairs 1976a; Herbert 2003: 238).

The number of students with foreign nationalities was especially high in Munich, rising from around 8,000 in the school year 1973/74 to over 10,000 in the 1980s (Schulreferat 1973: 1; Schulreferat 1982). Dual-language classes were predominantly set up for guest worker

nationalities without their own private schools (Turkish, Yugoslavian and Italian) in Munich. Turkish students represented the biggest national group in Bavaria as well as Munich (StMUK 1976; Via LV Bayern 1983: 2).

Student nationalities in Munich

	School year	Turkish	Yugoslavian	Italian	Greek	Spanish	Other non-German
Student numbers	1973/74	1.313	819	652	267	204	820
Dual-language classes	1974/75	17	9	9	-	-	-

Own illustration (Schulreferat 1973:3; 1974)

After the model character ended with the 1976-edit of the KMK, the numbers of dual-language classes rose until almost two thirds of the students of foreign-born parents went to nationally homogenous classes (StMuK 1976). The numbers of dual-language classes only started to decrease after the second migration cycle and the guest worker regime by the end of the 1980s. Compared to these numbers, in the school year 1982/83 around 12,500 students with guest worker parents still attended Munich public schools, of which 7,000 already went to regular classes while 5,500 remained in national homogenous classes (Jungfer et. al. 1983: 2).

4 Inequalities by intersections of language, nationality and gender in the Munich case

Altogether, restrictive Bavarian politics of education were an orientation for decisions on the German federal level for a long time, giving Munich's school system a special position. The model was implemented in a way that rather ensured 'trouble-free lessons' for German pupils instead of focusing on qualifying the children of foreign-born parents (Krüger-Potratz 2019: 395).

4.1 The role of language in education

Language was an important dimension of inequity as imposed decisions about language proficiency, a lack of parents' inclusion and impediments for attending higher education bereaved the children of chances for exploiting their potential in diplomas in Germany and abroad. Proficiency in many languages and mastering of more than one mother tongue were not considered a resource by educational institutions and authorities. Instead, mastering the mother tongue of the parents' home-countries was an unquestioned requirement.

"I was blindsided when I was told that it is important to learn your mother tongue first, and that you need, let's say, 7–8 years, then you should learn German. And I come (…) from the Dolomites. I couldn't understand [that] at first,

because we spoke Rhaeto-Romanic, that is Ladin, at home, in kindergarten we learned Italian, then in elementary school Italian and German, and then later in high school English was added, so practically we were always confronted with five languages somehow, and it was no problem at all for us. So it was difficult for me to understand at first, practically, until of course it was quite clear that this was a political decision." (Interview 1)

Yet, contrary to the aim of the dual-language classes, some children were not taught in (any of) their mother tongue(s) at all (Bergmann 2017: 29) as they often became enrolled in nationally homogeneous classes without a check of their language skills (Bußer et al. 1981: 38). The mother tongue of Turkish Kurds, who were mostly enrolled in the Turkish classes, was predominantly not Turkish but Kurdish (Interview 1, 2014; Interview 5, 2017). Children from Yugoslavia had many different mother tongues and did not always speak the official language, Serbo-Croatian.

The decision, whether children were allocated to nationally homogenous classes or to regular classes, or whether they would be able to attend higher education, was often taken by institutions on behalf of the foreign-born parents, e.g. by teacher recommendations (StMUK 1974: 6). Thereby, the subjective impression of teachers and the institutionally estimated language skills played a greater role than KMK-guidelines intended (Jungfer et.al. 1983: 2).

Additionally, language excluded many parents from well-informed decision making: For example, there was no bilingual information available in Munich about the secondary school system in the respective national language (Schulreferat 1978: 5). A multilingual letter handed out to parents by the schools informed about the dual-language classes, but did not mention the parents' right to object (Geiselberger 1974) and information evenings about dual-language classes for parents at schools were often only held after the registration date for the dual-language classes in Munich (Scharnagl/Schulamt 1974). In the 1980s, the school department started offering consultation hours for Turkish and Yugoslavian parents held by compatriots with limited opening hours (Schulreferat 1983: 7) incompatible with working shifts of industrial workers. An international counseling center with contact persons speaking Romanian, Greek, Italian, Serbo-Croatian, and Turkish was not set up until 1985.

For changing from dual-language classes to regular classes, no official procedure existed (Ausländerbeirat 1982: 1). For allocation into higher education, besides the general referral certificate [*Übertrittszeugnis*],[4] there were special prerequisites German students did not face: A written recommendation by the class teacher[5] and a high grade[6] in German that could even outrank the grade point average of the *Übertrittszeugnis* (Schulreferat 1983: 1).

According to the official rationale, an education in their mother tongue would give the children "a sense of achievement" (Interview 4, 2017), facilitate success in school, and best prepare the children for their anticipated resettlement to their home country in later life (Meier 1980). The Bavarian education ministry also stresses the importance of first properly acquiring one's (supposed) mother-tongue for mental-emotional development and national identity formation (Röhr-Sendlmeier 1986: 58). The educational requirements of the German school system and the pressure for integration were considered too high for the immigrant children (StMUK 1974: 3), indicating that their abilities were perceived as deficient. This points at a culturalist rationale of racism that contains an imperative to assimilate (Bojadžijev 2012; Karakayalı 2008).

4 Referral recommendation to Realschulen and Gymnasien
5 Pädagogisches Wortgutachten (Schulreferat 1983: 1)
6 Grade 1 or 2 out of 6 in the German grading system

In theory, the curricula of the dual-language classes were designed as content hybrids to give the students the possibility to either receive a German diploma or to later return to schools in their parent's home country. In practice, the children lost the connection to both options as the content met neither of the two requirements (Bergmann 2017: 30) as insufficient resources amplified the problems (MV IG e.V. 1978: 2). A constant lack of foreign teachers and school books for the national classes is documented (Schmid 1981), especially in the first few years after their introduction (StMUK 1974: 3). Thus, sometimes school books from the countries of origin were used, which did not comply with the final German exams (Bußer et. al. 1981: 41). Moreover, due to a shortage of teachers in the 1970s in Bavaria (Schulreferat 1973: 9), both native language and German classes for foreign students often were cancelled – to the benefit of German regular classes (Röhr-Sendlmeier 1986: 53).

In Munich, learning German only to an insufficient level caused more than half of the dual-language class students to fail at the general final exams (held in German) in the first years of the nationally homogenous classes (Kristen 1978). This had implications for their entry into the labor market. Of a total of 593 students of foreign nationality leaving secondary school in 1981 in Munich, only one third (174 students) achieved a qualifying lower secondary school diploma, whereas half of the German students graduated with a qualified diploma (Schulreferat 1981: 1).

Subsequently, a separate graduation was introduced for the nationally homogenous classes to ensure higher graduate numbers. Unintendedly, this worsened the situation of graduates from dual-language classes as their exam soon became known as sub-prime throughout Munich's employers (Bußer et al. 1981: 97f). As a result, compared to graduates from regular classes, graduates from dual-language classes had a harder time finding jobs and apprenticeships (Jungfer et al. 1983: 2). The number of young immigrants that were not able to find an apprenticeship doubled from 1,000 in 1978 to 2000 in 1981 (City of Munich 1981).

In summary, language was an important dimension of discrimination dooming the professional careers of a generation. It coincided with the dimensions nationality, and, for girls, gender – as further analyzed below.

4.2 The role of nationality in education

On the basis of nationality, documented in passports and by associations of names, students were taken out of regular classes, pooled, referred to dual-language classes and demoted. Non-German parents were treated as if unqualified for decision making. Discrimination by nationality affected some groups in particular.

A 1981 report of an activist organization includes copies of parents' letters and enrollment notices that document cases of children born in Germany and native in German language that were recommended to be taken out of regular school or enrolled in a dual-language class on the basis of their passport (Bußer et al. 1981: 38). Our interview partners recount similar situations:

"I wanted to enroll my daughter in German school normally, and then the director comes and says: No (...) you can't just enroll your daughter here. I say: Why? She: There are [no] dual-language classes here. And I say: But my daughter can speak German. [The teacher:] Well, I don't know if she can speak German. Then I say: Please talk to her, she speaks perfect German. And then they enrolled her. So this happened every time – I know what problems the foreigners actually had, yes". (Interview 2)

Another documented practice is the assignment to special needs schools [*Sonderschule*] in case, a) foreign parents refused to accept the dual-language class model, b) the children would have had to repeat a school year of standard class several times, c) there were no languages classes assigned to the nationality of a student or d) to avoid long routes to school. In the cases documented, the parents often didn't even know what *Sonderschule* was but instead felt happy to have such a "clever kid" (Interview 3) going to a *special school*– which, e.g. in Turkey, was a label for higher education schools (ibid.).

Such automated enrollment practices based on nationality were often justified by highlighting "that it would be good for the child, because it would have a sense of achievement. (…) They didn't want to say: we want to get rid of the child because it's too hard for us here and we don't have time and that slows down the class." (Interview 4). The separation in school was justified by the supposedly

> "different needs of Algerian, Italian, Greek, Yugoslavian, Spanish, Portuguese and Turkish children and adolescents, who come from very different linguistic, cultural and social worlds. (…) A corresponding pedagogical conception can only do justice to the given diversity, which results from the different linguistic and cultural origins, the desire to stay or to return, by an equally diverse pedagogical and school organizational framework" (Maier 1980: 1–2).

This culturalist argumentation contains a "compulsion to identity" (Bojadžijev 2012: 245) and concludes that the German classes would overtax the children whose balanced personality development is only possible through a sense of achievement in a native-language, self-cultural environment.

Assignment to a certain type of school differed also across nationalities: In Munich's general schools around 12 percent of the students had foreign-born parents – compared to only 3 to 4 percent at the middle and grammar schools (Munich School Committee 1978: 157). Additionally, different bilateral policies between the parents' country of origin and Germany played a role. Greek and Spanish students in Munich had overwhelmingly been educated in separate Greek schools[7] and Spanish classes in international schools respectively (Schulreferat 1973: 5). The schools and classes were supervised by the respective governments. They provided curriculums and graduation diplomas comparable to those in Greece and Spain. Therefore, dual-language classes mainly existed for the three biggest foreign nationality groups without separate schools: Turkish, Yugoslavian, and Italian students.

According to interviews and archival documents, Turkish students were particularly likely to suffer discrimination in school (by steady allocation to dual-language classes, relegation as well as among peers in class) and when looking for work (GEW BV Oberbayern 1982). In proportion, the greatest number of nationally homogenous classes existed for students with Turkish passports (Schulreferat 1973; 1982), e.g. of 5,300 students with Turkish passports in 1981/82, almost three quarters (3,305) attended Turkish homogenous dual-language classes and only 1,995 went to regular classes (Schulreferat 1982). Accordingly, finding a job or apprenticeship after school proved especially difficult for this group: For example, of 1,805 unemployed foreigner leaving Munich schools in 1981, 1,453 were of Turkish nationality (City of Munich 1981) and only less than a third (608 of 2,061) of graduates of Turkish origin found an apprenticeship in 1982 (VIA-Landesverband Bayern 1982: 1). At the same time, the Munich foreigners' registration authorities established a quite restrictive practice concerning the renewal of working permits, especially for Turkish guest workers (Loy 1983: 7f.).

7 In the school year 1973/74, only around 300 Greek students (~10 %) enrolled in German schools, whereas 2.370 Greek students attended the private Greek schools (Schulreferat 1973: 5).

Concerning the parents' representation in school, Turkish parents were the most poorly represented group. In comparison, there were institutions reflecting the interests of Hispanic parents, Greek parents, and Italian parents, like patronati[8] (Bergmann 2017: 49). Authorities often interpreted the guest worker parents' general lower visibility as a lack of interest and commitment (Bergmann 2017), which they considered as evidence of an imminent intention to return to their home countries (Kollender 2016: 49). Likewise, the absence of immigrants in parents' associations and other German institutions was attributed to their "foreign origin" (Kollender 2016: 49).

Yet, the interviews and documents show, compared to German parents, the working immigrants faced higher hurdles for participation in school boards or otherwise. The hurdles were scanty information, language barriers and a climate of xenophobia, the employment of both parents in a full-time job as well as uncertain future possibilities resulting from limited residence permits (Bergmann 2017: 34f.).

4.3 The role of gender in education

In terms of education, job possibilities, and role expectations, girls of foreign-born parents were more marginalized than boys. For them, language, nationality, and gender culminated in a specific discrimination.

Notably, immigrant women were confronted with restrictive identity constructions. On the one hand, they faced role expectations by their families, and on the other hand, they faced prejudices by German society of being culturally determined and suppressed. Some parents with strictly religious, patriarchal backgrounds did not approve girls and boys playing together in school breaks, making participation hard for their daughters and reinforcing prejudices:

"A father, his seven-year-old daughter had played with the boys with the hand, allowed her to go to school only with gloves, because the teacher refused that she then no longer plays with the boys. The next day the girl came to school with gloves on." (Interview 3)

There were no guidelines for teachers to react appropriately to such situations. Educational institutions seldom intervened but often rather sustained discrimination. As a result, girls of foreign born parents had a harder time finding an appointment compared to boys of the same nationality or German girls, as they faced double discrimination on the apprenticeship market (Via LV Bayern 1982). Even for educational social work, girls seemed to be harder to include, as they were harder to reach and their participation fluctuated more (Multi-Cultural YC Westend 1989: 2). Additionally, social workers describe the situation in the international youth center at the time as predominantly characterized by a "male culture" (ibid.).

Three of our interviewees referred to the guest worker's children as "a lost generation" and stressed that this came especially true for girls with Turkish passports. The highest number of illiterates in Munich at the time have been Turkish women from rural areas (Bergmann 2017: 49). German politics and society conceptualized Turkish born women and their daughters as returnees without a perspective (Fachbasis 1984: 27ff.), stripping them of their (professional) prospects in both societies and making a career in an under-paid female occupation or becoming a housewife more likely.

8 Patronati are foreign organizations of Italian trade unions, of which around 8 existed in Munich in the time of observation (e. g. ACLI and CGIL-Scuola)

All in all, the precarious positions of girls and women from Turkey in the Munich education system were produced by "the complex entanglement of different relationships" (Rodríguez 2011: 90) and show that discrimination via certain social dispositions do not merely accumulate but are an outcome of social value coding (ibid.).

5 Discussion of empirical findings

The findings of the Munich case fit to observations that working migration is predominantly associated with a loss of social and cultural capital as the migrants take up positions in the lower income brackets in the receiving society (Karakayalı 2008). Their children face restricted chances of education. The Bavarian school system institutionalized inequities among students based on language, nationality, and gender – the social position of the guest workers' children was produced by the complex entanglement of different relationships. Consequences of which were lower chances to admission into higher education, less valuable diplomas, and lower chances of entering the job and apprenticeship markets in Munich.

The education of the guest workers' children coincides with the culturally racist integration discourse of the 1970s and 1980s (Ha 2016b). This rationale presented separate schooling as the best solution for the children's well-being, an argumentation line found in many documents of school administration and the Bavarian ministry (Röhr-Sendlmeier 1986: 57f.). In the observed timespan, and until today, migration has been interpreted in a conceptual context of nationality and national society (Lutter 2016: 132) in which the attribution of characteristics like language and culture plays a great role. The undifferentiated assignment of persons and groups to the category 'foreigner of a certain nationality' as well as the ascription of a typical culture and behavior related to nationality was based on assumptions of socio-cultural homogeneity constituted by the nation-state (Lutter 2016: 134). In this narrative, culture is assigned to either ethnicity or, more frequently, a specific nationality. Thereby, nation is conceptualized as a cultural container (Hess/Moser 2009: 16), which dominates in the education politics of Bavaria during the time.

According to culturalist thinking, migrant women and girls were often perceived as suppressed and passive, following their husbands with temporary occupation, finally being destined for motherhood and family life in their home countries (Bojadžijev 2012: 103f.). This does not match the overall historic situation as the share of female guest workers was high and many of them were the ones sustaining their families' livelihoods (Goeke 2020: 55ff.) and resembles the commonly criticized acknowledgment of the work situation of white women only (hooks 1984). Ultimately, this resulted in a disinterest in the enforcement of rights for girls of foreign born parents by educational institutions.

Additionally, in the Munich case, nationalities with stronger diplomatic relations secured better education for their emigrants via private schools, whereas nationalities that were coded as especially far from the hegemonic cultural value system (Rodríguez 2011: 90), e.g. pupils with Turkish nationality, faced especially severe segregation and discrimination based on prejudices. Structural racism (and sexism) in educational institutions is often accompanied by neoliberal arguments that justify segregation on the basis of the merit principle of performance without the explicit use of racist patterns of interpretation (Kollender 2020: 185).

Such structures of hegemonic normality produce social exclusion based on constructed cultural values and may be traced by intersectional analysis. The perspective sensitizes for established power relations, hegemonic positions and hidden structural (neoliberal) racisms (Rodríguez 2011: 81ff.) dominant in the German education system that follows the neoliberal merit principle (Kollender 2020: 184f.). The Munich case confirms that according to Degele's and Winker's (2009) framework those conceptualized as guest workers' children were assigned to marginalized positions in education outside hegemonic normality by their social dispositions.

Limitations of the Munich case are the confined availability of empirical material, and the time interval between the time of observation and the analysis. This implies that the perspectives of certain actors could not be taken into account, as the empirical material only provides indirect information about the students' individual experiences and the subjective views of persons in decision-making positions. Current studies on education and intersectionality (i.e. Lörz 2019; Wellgraf 2011) make it seem likely that the influence of social status and income interact with the examined categories of discrimination, which could not be analyzed by use of the available material. Despite these limitations, our analysis provides a critical perspective on former and contemporary education of migrants in Munich and Bavaria.

The strengths of the Munich case are the identification of past political decisions that caused discriminatory practices and structures in the education system and how these relied on intersecting social markers. The study confirms that "in the process of continuous homogenization of learning groups (…) those are sorted out who deviate from the expectations of normality and thus the school's normality expectations and would thereby increase the complexity of the tasks to be mastered" (Radtke 2008: 667). Discrimination does not happen uniformly against migrants but is rather based on conceptions of "normality, i.e. about expectations of the (…) pupil role" (ibid.) which disproportionately often does not match children with the combination of a certain nationality, gender, and language. The guest workers' children were conceptualized as "deficient" (Ha 2016b: 117) students and treated differently on basis of their deviation from hegemonic society.

The negative impact of the dual-language classes on chances for gainful employment became a starting point for a more comprehensive social exclusion (Diewald/Pollmann-Schult 2009). Until today, challenges of inclusion possibilities become reformulated as assimilation problems in rationales of cultural racism (Lutter 2016: 134). This reflects constructions of hegemonic "normality" (ibid.). Exclusory mechanisms are mostly based on social dispositions that do not correspond to the construct of hegemonic normality. Strong mechanisms of exclusion in schools were still observed in recent PISA studies (Ha 2016a: 179). The social implications of discrimination in education are of the utmost importance for the city level because unemployment, lack of educational opportunities, and inadequate social systems cause the accumulation of exclusions and show in spatial terms (Häußermann/Kronauer 2009).

Thereby, the Munich case updates Dahrendorf's (1968) markers for low socio-economic positions by pointing to the importance of language and nationality. Children of foreign-born parents had more obstacles in exploiting their potential in school than children of German parents with low socio-economic status, as they suited the construction of hegemonic normality in school even less.

6 Conclusion and implications

With the intersectionality approach, we followed structural discrimination in education affecting the guest workers' children in education during the 1970s and 1980s in Munich. Education politics established exclusive structures based on the interacting social dimensions of nationality, language, and gender.

To date, there has been a lot of improvement and awareness for diversity in the education systems of the Federal German States. However, social differences are still reproduced in education by separating students on the basis of presumed skills – that are actually socially constructed collective agents (Krüger et al. 2010: 8). In this context, a perspective of intersectionality sensitizes for students' different capabilities, needs, and interests. In education, there is the basic necessity for a more thorough assessment of individual resources and their respect in education. Separate and special classes as well as special integration courses cannot be recommended as marginalization reproduces social exclusion.

Munich's education policy during the guest worker regime is a reminder that there is still a long way to go in the German education system to overcome deficit-oriented attitudes towards students with migration experience and to develop a resource-oriented perspective on migration as a normality.

References

Bergmann, Mona (2017): Die Initiative ergreifen: Politiken aus der Selbstorganisation verändern in München die Schul- und Ausbildungssituation der ‚zweiten Generation'. Unpublished master thesis, Munich: Chair of European Ethnology, Ludwig-Maximilians-University.

Bojadžijev, Manuela (2012): Die windige Internationale. Rassismus und Kämpfe der Migration. Münster: Westfälisches Dampfboot.

Boos-Nünning, Ursula (1981): Muttersprachliche Klassen für ausländische Kinder: Eine kritische Diskussion des bayerischen "Offenen Modells". In: Deutsch lernen. Zeitschrift für den Sprachunterricht mit ausländischen Arbeitnehmern 81, 2, S. 40–70.

Chebout, Lucy (2011): Wo ist Intersectionality in bundesdeutschen Intersektionalitätsdiskursen? – Exzerpte aus dem Reisetagebuch einer Traveling Theory. In: Smykalla, Sandra /Vinz, Dagmar (Hrsg.): Intersektionalität zwischen Gender und Diversity. Theorien, Methoden und Politiken der Chancengleichheit. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 43–57.

Crenshaw, Kimberlé (1989): Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine. In: The University of Chicago legal forum, 139, S. 139–167.

Crenshaw, Kimberlé (2004): Intersectionality. The Double Bind of Race and Gender. Interview mit der Zeitschrift Perspective. Retrieved from: http:// http://www.abanet.org/women/ perspectives/ Spring2004CrenshawPSP.pdf (accessed 05.02.22).

Dahrendorf, Ralf (1968): Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Hamburg: Wegner.

Dean, Isabel (2020): Bildung – Heterogenität – Sprache. Rassistische Differenz- und Diskriminierungsverhältnisse in Kita und Grundschule. Wiesbaden: Springer VS.

Degele, Nina/Winker, Gabriele (2009): Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Bielefeld: transcript.

Diewald, Martin/Pollmann-Schult, Matthias (2009): Erwerbsverläufe in Ostdeutschland – Inklusion und Exklusion seit 1989. In: Stichweh, Rudolf/Windolf, Paul (Hrsg.): Inklusion und Exklusion. Analysen zur Sozialstruktur und Sozialen Ungleichheit. Wiesbaden: Springer VS, S. 139–156.

Dunkel, Franziska/Stramaglia-Faggion, Gabriella (2000): Zur Geschichte der Gastarbeiter in München. München: München Verlag.

Ganz, Kathrin/Hausotter, Jette (2020): Intersektionale Sozialforschung. Bielefeld: transcript.

Goeke, Simon (2020): "Wir sind alle Fremdarbeiter!". Gewerkschaften, migrantische Kämpfe und soziale Bewegungen in der Bundesrepublik Deutschland der 1960er und 1970er Jahre. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Ha, Kien Nghi (2016a): "billig und willig" – Arbeitsmigrations- und Integrationspolitik aus postkolonialer Perspektive. In: Ziai, Aram (Hrsg.): Postkoloniale Politikwissenschaft. Bielefeld: transcript, S. 173–190.

Ha, Kien Nghi (2016b): Deutsche Integrationspolitik als koloniale Praxis. In: Ha, Kien Nghi/al-Samarai, Nicola L./Mysorekar, Sheila (Hrsg.): re/visionen. Münster: Unrast, S. 113–128.

Häußermann, Hartmut/Kronauer, Martin (2009): Räumliche Segregation und innerstädtisches Ghetto. In: Stichweh, Rudolf/Windolf, Paul (Hrsg.): Inklusion und Exklusion. Analysen zur Sozialstruktur und sozialen Ungleichheit. Wiesbaden: Springer VS, S.157–173.

Herbert, Ulrich (2003): Geschichte der Ausländerpolitik in Deutschland. Saisonarbeiter, Zwangsarbeiter, Gastarbeiter, Flüchtlinge. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Hess, Sabine/Moser, Johannes (2009): Jenseits der Integration. Kulturwissenschaftliche Betrachtungen einer Debatte. In: Sabine Hess/Binder, Beate/Moser, Johannes (Hrsg.): No integration?! Kulturwissenschaftliche Beiträge zur Integrationsdebatte in Europa. Bielefeld: transcript, S. 11–26.

Hill Collins, Patricia/Bilge, Sirma (2016). Intersectionality. Malden: Polity Press.

Hooks, Bell (1984): Feminist Theory. From Margin to Centre. Boston: South end press.

Hunger, Uwe (2001): Bildungspolitik und institutionalisierte Diskriminierung auf Ebene der Bundesländer. Ein Vergleich zwischen Baden-Württemberg, Bayern, Hessen und Nordrhein-Westfalen. In: Lale, Akgün/Thränhardt, Dietrich (Hrsg.): Integrationspolitik in föderalistischen Systemen. Münster: Lit-Verlag, S. 119–138.

Kallenberg Vera/Müller, Johanna M./Meyer, Jennifer (2013): Introduction: Intersectionality as a Critical Perspective for the Humanities. In: dies. (Hrsg.): Intersectionality und Kritik. Neue Perspektiven für alte Fragen. Wiesbaden: Springer VS, S. 15–35.

Karakaşoğlu, Yasemin/Linnemann, Matthias/Vogel, Dita (2019): Schulischer Umgang mit transnationaler Migration und Mobilität. Rückschlüsse aus Empfehlungen der Kultusministerkonferenz seit den 1950er-Jahren. In: Transnationale Mobilität in Schule Arbeitspapier 2019, 2, S. 1–23.

Karakayalı, Serhat (2008): Gespenster der Migration. Zur Genealogie illegaler Einwanderung in der Bundesrepublik Deutschland. Bielefeld: transcript.

Kischkewitz, Peter/Reuter, Lutz-R. (1980): Bildungspolitik zweiter Klasse. Ausländerkinder im Schulsystem der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt a. M.: Rita Fischer.

Kollender, Ellen (2016): "Die sind nicht unbedingt auf Schule orientiert." Formationen eines ‚racial neoliberalism' an innerstädtischen Schulen Berlins. In: Movements. Journal für kritische Migrations- und Grenzregimeforschung, 3(1), S. 39–64.

Kollender, Ellen (2020): "Und das nenn' ich Nehmermentalität." Rassistische Adressierungen von Eltern in der Schule im Kontext des sozialstaatlichen Aktivierungsdiskurses. In: Akbaba, Yalız/Bello, Bettina/Fereidooni, Karim (Hrsg.): Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse. Wiesbaden: Springer VS, S. 167–190.

Krüger, Heinz-Hermann/Rabe-Kleberg, Ursula/Kramer, Rolf-Torsten/Budde, Jürgen (2010): Bildungsungleichheit revisited? – eine Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden: Springer VS, S. 9–21.

Krüger-Potratz, Marianne (2019): 100 Jahre Grundschule – 100 Jahre Umgang mit nationaler, sprachlicher und ethnischer Differenz. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, 2019, 12, S. 383–398.

Lörz, Markus (2019): Intersektionalität im Hochschulbereich: In welchen Bildungsphasen bestehen soziale Ungleichheiten nach Migrationshintergrund, Geschlecht und sozialer Herkunft – und inwieweit zeigen sich Interaktionseffekte? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 22(1), S. 101–124.

Lutter, Andreas (2016): Jenseits von Assimilation und Multikultur? Herausforderungen migrationspolitischer Bildung in Deutschland. In: Linguistik online, 79(5), S.127–137.

Radke, Frank-Olaf (2008): Schule und Ethnizität. In: Helsper, Werner/Böhme, Jeanette (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: Spinger VS, S. 651–672.

Rist, Ray C. (1978): Guestworkers in Germany: the prospects for pluralism. New York: Praeger.

Rodríguez, Encarnación G. (2011): Intersektionalität oder: Wie nicht über Rassismus sprechen? In: Hess, Sabine/Langreiter, Nicola/Timm, Elisabeth (Hrsg.): Intersektionalität revisited. Bielefeld: transcript, S. 77–100.

Röhr-Sendlmeier, Una M. (1986): Die Bildungspolitik zum Unterricht für ausländische Kinder in der Bundesrepublik Deutschland – Eine kritische Betrachtung der vergangenen 30 Jahre. In: Deutsch lernen, 11(1), S. 51–67.

Scherr, Albert (2012): Diskriminierung: Die Verwendung von Differenzen zur Herstellung und Verfestigung von Ungleichheiten. Paper presented at the Kongress der Deutschen Gesellschaft für Soziologie, Vortrag 36, Plenum Diversity und Intersektionalität. Retrieved from: http://www.portal-intersektionalität.de (accessed 20. 02. 2022).

Schwertl, Maria (2013): Vom Netzwerk zum Text. In: Hess, Sabine/Moser, Johannes/Schwertl, Maria (Hrsg.): Europäisch-ethnologisches Forschen. Berlin: Riemer, S. 107–l26.

Thränhardt, Dietrich (1991): Länder-Differenzen in der Bildungspolitik. In: Wollmann, Hellmut (Hrsg.): Die alte Bundesrepublik. Kontinuität und Wandel. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 409–419.

Walgenbach, Katharina (2007): Gender als interdependente Kategorie. In: Walgenbach, Katharina/Dietze, Gabriele/Hornscheidt, Antje/Palm, Kerstin (Hrsg.): Gender als interdependente Kategorie. Opladen: Budrich, S. 23–64.

Wellgraf, Stefan (2011): Hauptschule: Formationen von Ethnizität, Klasse und Geschlecht. In: Hess, Sabine/Langreiter, Nicola/Timm, Elisabeth (Hrsg.): Intersektionalität revisited. Bielefeld: transcript, S. 119–148.

Empirical Sources

Ausländerbeirat München (1982): Gespräch beim staatlichen Schulamt (Herrn Sikora) am 10. März 1982.

Bavarian Association of Cities (1971): Unterricht für Kinder Ausländischer Arbeitnehmer. Entwurf an das Bayrische Staatsministerium für Unterricht und Kultus. Az. 202/1, Nr. 728/70 vom 22. 06. 1971.

Bußer, Irmgard/Hoffmann, Fritz/ Runggaldier, Giovanna (1981): Situation der ausländischen Schüler in muttersprachlichen Klassen in München. In: Informationen zur Ausländerarbeit, 81(1), S. 23–45

Fachbasis München (1984): Internationales Mütterzentrum. In: Informationen zur Ausländerarbeit, 84(8), S. 27–50.

Geiselberger, Irmgard (1974): Einschulung ausländischer Kinder in muttersprachliche Klassen. Letter to Scharnagl, Wilfried, München: Schulamt München, 26. 04. 1974.

GEW BV Oberbayern (1982): ‚Türkische Kinder werden ausgesondert, abqualifiziert und abgeschoben – GEW Oberbayern erhebt schwere Vorwürfe gegen Münchner Schulbehörden‘, 82(1), S. 1–2.

Kristen, Ursula (1978): “In München geboren – verloren”, Münchner Stadtanzeiger, 11. August 1978.

Interview 1 with a former manager of an educational grassroots organization for migrants (1976–1980), who is also a former member of the Munich Ausländerbeirat, 19.09.2014, video chronicle Münchner Pioniere.

Interview 2 with a former member of an educational grassroots organization for migrants (1979–1999) and co-founder of a foreigner's parent's council for guest worker parents, 24.09.2014, video chronicle Münchner Pioniere.

Interview 3 with the former second Chair of the Munich Ausländerbeirat (in the 1970s and 1980s), also member of the Committee A1 for education children, youth and family. 18.04.2017, suppl. 11.03.2023.

Interview 4 with a manager of the Caritas academy of nations, graduated Sociologist and educational consulter, formerly active in an Italian Educational Association for guest workers in the 1980 s. 20.04.2017.

Interview 5 with the chair of a Kurdish Association for Ethnic Minorities in Munich, 28.04.2017.

Jungfer, Hedda et.al. (1983): Schulunterricht für ausländische Kinder. Antrag an den Bayrischen Landtag vom 03.02.1983.

KMK – Kultusministerkonferenz (1976): Neufassung der Empfehlungen der KMK "Unterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer". Beschluss der KMK vom 8.4.1976. Kultusministerkonferenz. Bonn.

Secretary's Office of KMK (1976): Mitteilungen und Informationen des Sekretariats der Kultusministerkonferenz, 76(3), vom 29.4.1976.

Loy, Elfriede (1983): Am Beispiel Münchens: Ausländerpolitische Wende. In: Informationen zur Ausländerarbeit, Fachbasis München, 6(83), S. 7–12.

Maier, Hans (1980): Kultusminister Prof. Hans Maier bei der Beantwortung der Interpellation: Nicht das ausländische Kind hat sich den vorgegebenen Bildungswegen anzupassen! Unser Bildungswesen muss sich ändern, um diesen Kindern gerecht zu werden. In: StMUK (Hrsg.): Interpellation ausländische Kinder und Jugendliche, München.

Mitgliederversammlung IG e.V. (1978): Resolution zur Situation ausländischer Kinder in Münchner Grund- und Hauptschulen. München.

Munich School Committee (1977): Bekanntgabe: Schüler- und Klassenzahlen der öffentlichen Grund-, Haupt- und Sondervolksschulen für das Schuljahr 1977/78. München: Schulausschuss.

Munich School Committee (1978): Ratsprotokoll. Stenographic report, 05.07.1978, München.

Multi-Cultural YC Westend (1989): Besondere Problemstellungen im vergangenen Arbeitsjahr. Bericht.

City of Munich (1981): Was die ausländischen Jugendlichen lernen. München: Münchner Rathaus Umschau.

Scharnagl, Wilfried/Schulamt München (1974): Muttersprachliche Klassen. Zum Schreiben vom 7. Juni 1974. Letter to Geiselberger, I., IG e.V., 25 July 1974.

Schmid (1981): An das staatliche Schulamt: Schulbücher für zweisprachige türkische Klasse. Brief vom 30.10.1981.

Schulreferat, München (1973): Ausländerkinder; Stand der Beschulung. Ruf 12/578. Bekanntgabe im Schulausschuss vom 12.12.1973.

Schulreferat, München (1974): Meldung für Schülerzahlen ausländischer Klassen 1974/75 und 1975/76, Stichtag Meldung: 1.10.1974.

Schulreferat, München (1978): Beschluss des Schulausschusses vom 19. April 1978 – SB. Realschulbesuch für Ausländerkinder. Ruf 215/8243. Antrag Nr. 1054 von Frau Stadtrat Clarita Kuch vom 28.02.1978.

Schulreferat, München (1981): Beschulung ausländischer Kinder in München im Schuljahr 1981/82. Beschluss des Ausländerbeirats der Landeshauptstadt München vom 13.12.1979, Anträge Nr. 3 und 5. Ruf 233/6293, 7.12.1981.

Schulreferat München (1983): Übertritt in weiterführende Schulen (Ausländer in die Eingangsklassen). 41(4).

StMUK – Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (1974). Unterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer. Letter to Rudolf L., Evangelische Jugendsozialarbeit, 17. 07. 1974.

StMUK (1976): Die Zahl der ausländischen Schüler an bayerischen Grund- und Hauptschulen ist weiter angestiegen, Information des Pressereferats, München, 25. 03. 1976.

StMUK (1979): Unterricht für ausländische Schüler, III A 2–4/91 480 KMBl.

UNESCO (1960): Übereinkommen gegen Diskriminierung im Unterrichtswesen vom 14.12. 1960. In: Gesetzesblatt von Baden-Württemberg (1964), H.7, S. 107–109.

Via e.V. Landesverband (Via LV) Bayern (1982): Beschluss zum Thema: Ausländische Kinder und Jugendliche – Was wird nach der Schule Eisbrecher. Informationen von und für Initiativgruppen in der Ausländerarbeit, Vol. 82 No. 3, 4–9.

Via LV Bayern (1983): Daten zum Schulbesuch ausländischer Kinder – Beiblatt Antrag des VIA-Landesverbandes Bayern zur Situation ausländischer Kinder an bayrischen Schulen (VIA-Generalversammlung am 22./23.1.1983 in Regensburg), redaktionelle Überarbeitung der IG e.V. München.

Kontakt:
Mona Bergmann M.A.
Technische Universität München
mona.bergmann@tum.de

Dr. rer. pol. Ulrike Fettke
Technische Universität München
ulrike.fettke@tum.de

Quo vadis, ‚Migrationshintergrund'? – Herausforderungen der empirischen Forschungspraxis[1]

Josefine Matysiak, Anne Piezunka & Clara Montero

Zusammenfassung: Die Operationalisierung statistischer Kategorien wird von gesellschaftlichen Diskursen geprägt und vice versa. Am Beispiel des ‚Migrationshintergrunds' werden in diesem Beitrag Grenzziehungsprozesse aus der subjektiven Perspektive von Sozialwissenschaftler*innen beleuchtet, die in Deutschland zu dieser Kategorie forschen. Dies liefert u. a. Erkenntnisse darüber, welche sozialen Gruppen mit der Kategorie in den Blick genommen und welche Forschungsfragen dabei als (nicht) relevant erachtet werden. Hierfür wurden Expert*innen-Interviews mit sieben Sozialwissenschaftler*innen der quantitativen Bildungs- bzw. Ungleichheitsforschung geführt und angelehnt an das Integrative Basisverfahren nach Kruse analysiert. Als theoretische Brille dienten u. a. Arbeiten zur Soziologie des Vergleichs. Die Ergebnisse zeigen teils defizitorientierte und verandernde Assoziationen mit dem ‚Migrationshintergrund'. Die Befragten nehmen zwar Forderungen nach einer Weiterentwicklung der Kategorie wahr, werden jedoch aufgrund von als fehlend angenommenen Handlungsspielräumen kaum selbst aktiv. Damit knüpft der Beitrag an bestehende Debatten darüber an, wie subjektiv Forschung ist und sein sollte.

Schlüsselwörter: Migrationshintergrund, Grenzziehungsprozesse, Operationalisierung, statistische Erhebung, Integrationsforschung, Wissenschaftsforschung

Title: Quo Vadis, 'Migration Background'? – Challenges of Empirical Research Practice

Abstract: The operationalization of statistical categories is shaped by social discourses and vice versa. Taking the category 'migration background' as an example, the article examines processes of establishing boundaries from the subjective perspective of social scientists researching with this category in Germany. This provides, among other aspects, insights into which social groups are targeted by the category and which research questions are considered (not) relevant. For this purpose, expert interviews were conducted with seven social scientists working in the field of quantitative educational inequality research and analyzed according to Kruse's „Integratives Basisverfahren". As a theoretical lens, works on the sociology of comparison were used, among others. The results show partly deficit-oriented and otherend associations with 'migration background'. Although the respondents perceive demands for further development of the category, they hardly become active themselves due to a perceived lack of room for maneuver. Thus, the article ties in with existing debates about how subjective research is and should be.

Keywords: Migration Background, Processes of Establishing Boundaries, Operationalization, Integration Research, Science Studies

1 Wir danken Victoria Linnea ganz herzlich für Ihre Rückmeldungen im Rahmen eines Sensitivity Readings sowie den Reviewer*innen für ihre intensive Auseinandersetzung mit dem Text und die konstruktiven Vorschläge.

1 Einleitung

In den deutschen Sozialwissenschaften gilt der ‚Migrationshintergrund' (‚Mgh')[2] – neben Geschlecht und sozioökonomischem Status – als eine zentrale Kategorie, um Ungleichheiten mithilfe statistischer Erhebungen (z. B. Mikrozensus, SOEP, NEPS) sichtbar zu machen. Mit der Kategorie ‚Mgh' wird angestrebt, Personen mit einer eigenen oder familiären Migrationserfahrung zu erfassen. Die Kategorie kann als ein Sammelbegriff verstanden werden, da für diese in Studien unterschiedliche Operationalisierungen[3] verwendet werden (vgl. Kemper/Supik 2020). So hat beispielsweise in der nationalen PISA-Studie[4] eine Person einen ‚Mgh', wenn sie selbst oder mindestens ein Elternteil im Ausland geboren wurde (vgl. Mang et al. 2021), während das Statistische Bundesamt beim Mikrozensus bis 2021 die Staatsangehörigkeit der Person bzw. der Eltern bei Geburt als Indikator nutzt (vgl. Statistisches Bundesamt 2023a).[5] Weiterhin zeigt sich neben dem ‚Mgh' eine zunehmende Begriffsvielfalt, z. B. Zu- oder Einwanderungshintergrund (vgl. Kemper/Supik 2020: 54).

Aufgrund der starken Verbreitung in Studien und im gesellschaftlichen Diskurs kann bei der Kategorie ‚Mgh' von einem hohen Grad der Institutionalisierung gesprochen werden. Dies hat nach Desrosières (2000: 179) zur Folge, dass solche Kategorien mitunter als naturgegeben und unveränderbar wahrgenommen werden. Dabei bleibt jedoch unberücksichtigt, dass die Kategorie bzw. die jeweiligen Operationalisierungen das Ergebnis sozialer Aushandlungsprozesse sind und diese regional und zeitlich variieren können (vgl. Ruppert/Scheel 2021; Piezunka 2020; Bowker/Star 2000) und somit keine objektive Beschreibung der Wirklichkeit darstellen. Darüber hinaus zeigt sich, dass die Operationalisierungspraxis in Bezug auf die Kategorie ‚Mgh' zunehmend kritisiert wird (vgl. u. a. Karakaş 2022; Will 2022; Fachkommission 'Integrationsfähigkeit' 2020; Ahyoud et al. 2018).

Im Rahmen des Beitrags möchten wir die subjektiven Perspektiven von Sozialwissenschaftler*innen in den Blick nehmen und uns mit folgenden Fragestellungen auseinandersetzen: (1) Welche Operationalisierungen der Kategorie werden von den Forscher*innen verwendet und wie werden diese legitimiert? (2) Wie wird die Kategorie ‚Mgh' gedeutet, d. h. welche Zuschreibungen finden statt? (3) Welche individuellen Bezüge und strukturellen Rahmenbedingungen spielen aus Perspektive der Sozialwissenschaftler*innen in ihrer Forschung zur Kategorie ‚Mgh' eine Rolle?

Die Auseinandersetzung mit diesen Fragen ermöglicht es, unterschiedliche Deutungen der Kategorie ‚Mgh' sichtbar zu machen, die über die Informationen, die in den Operationalisierungen erhoben werden, hinausgehen. So wird u. a. gezeigt, welche Zuschreibungen gemacht werden. Dies gibt Hinweise darauf, welche Forschung bzw. welche Fragestellungen in Bezug auf die Kategorie als (nicht) relevant erachtet werden. Eine solche Analyse ist insbesondere vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Wirkmacht von Kategorien und

2 Der Begriff ‚Migrationshintergrund' wird in Anführungszeichen gesetzt, um auf seine soziale Konstruktion und den Prozess der Zuschreibung hinzuweisen. Weiterhin wird er stellvertretend für die bestehende Begriffsvielfalt verstanden.

3 Die Operationalisierung beschreibt das Vorgehen, wie ein theoretisches Konstrukt in Datensätzen erhoben bzw. von Wissenschaftler*innen umgesetzt wird.

4 In der PISA-Studie 2012 wurde eine begriffliche Anpassung von ‚Mgh' zu ‚Zuwanderungshintergrund' vorgenommen (vgl. Kemper/Supik 2020: 54). Weiterhin unterscheiden sich die Operationalisierungen des ‚Mghs' in den internationalen und deutschlandspezifischen PISA-Studien (vgl. Stošić 2017: 87).

5 Im Mikrozensus werden seit März 2023 zusätzlich zur Kategorie ‚Mgh' auch „Eingewanderte und ihre Nachkommen" ausgewiesen (Statistisches Bundesamt 2023b). Damit knüpft das Statistische Bundesamt an Forderungen der Fachkommission 'Integrationsfähigkeit' (2020) an.

Daten von Bedeutung (vgl. Porter 1995). Weiterhin gibt der Beitrag Hinweise darauf, welche individuellen und strukturellen Rahmenbedingungen eine Rolle spielen, wenn es darum geht, ob bestehende Operationalisierungen aufrechterhalten werden bzw. inwiefern sich neue Operationalisierungen durchsetzen können. Dabei knüpft der Beitrag an bestehende Diskurse zur statistischen Erhebung von Kategorien im Kontext von Migration und Rassismus an (vgl. Will 2022; Fachkommission 'Integrationsfähigkeit' 2020; Ahyoud et al. 2018; Baumann/Egenberger/Supik 2018; Stošić 2017; Supik 2014).

Für die Beantwortung der Fragestellungen wurden leitfadengestützte Expert*innen-Interviews mit sieben Sozialwissenschaftler*innen geführt. Das Interviewmaterial wurde zunächst mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Gläser/Laudel (2009) aufgearbeitet und anschließend in Anlehnung an das Integrative Basisverfahren nach Kruse (2015) analysiert. Als theoretische Brille dienten u. a. Arbeiten zur Soziologie des Vergleichs (Heintz 2021), zur Humandifferenzierung (Dizdar et al. 2021; Hirschauer 2017) sowie wissenschaftstheoretische Debatten.

2 Theoretische Perspektiven auf die Kategorisierung in statistischen Erhebungen

Um soziale Ungleichheiten in quantitativen Studien analysieren zu können, sind Differenzkategorien notwendig. Denn „solange Unterscheidungen in der sozialen Praxis folgenreich und bedeutsam sind, hat die Wissenschaft die Aufgabe, diese auch zu beobachten" (Stošić 2017: 95). Den Prozess der gesellschaftlichen Konstruktion von Differenzkategorien beschreibt Heintz (2021) im Rahmen der Soziologie des Vergleichs:

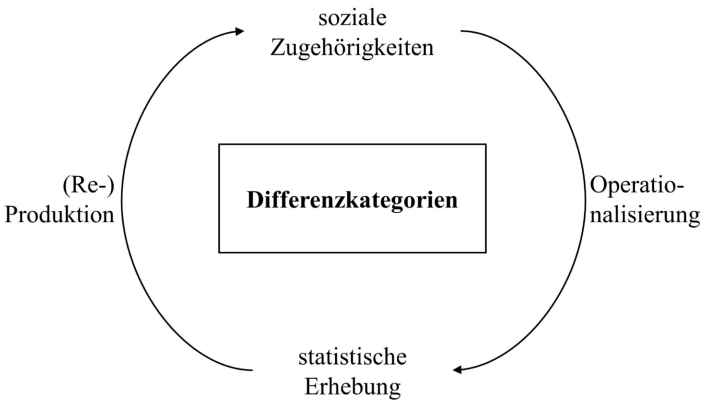
> „Über Kategorien werden singuläre und disparate Phänomene vereinheitlicht, über Vergleiche werden Sachverhalte hinsichtlich ihrer Ähnlichkeiten und Unterschiede beobachtet, über Bewertungen werden sie in eine Rangfolge gebracht und über Quantifizierung in numerische Größen übersetzt" (ebd.: 6).

Differenzkategorien führen demnach durch sprachliche und räumliche Artikulationen zu einer gesellschaftlichen Grenzziehung, die mit bestimmten Bewertungen einhergeht (vgl. Dizdar et al. 2021; Lamont 2012).

Statistische Differenzkategorien bilden dabei gesellschaftlich konstruierte soziale Zugehörigkeiten nicht nur ab, sondern (re-)produzieren sie auch (siehe Abb. 1). Hacking (2006) beschreibt dies als einen ‚looping effect': „Sometimes, our sciences create kinds of people that in a certain sense did not exist before" (ebd.: 1). Dies zeigt sich auch in der Differenzkategorie ‚Mgh', die primär in der Wissenschaft entstand, an bestehende gesellschaftliche Kritik an Kategorien wie ‚Ausländer*innen' anknüpft, soziale Zugehörigkeiten prägt und wiederum gesellschaftliche Debatten anregt (vgl. Stošić 2017).

Demnach stehen statistische Erhebungen und soziale Zugehörigkeiten in einer Wechselbeziehung. Soziale Zugehörigkeiten sind situations- und feldspezifisch und können folglich zeitlich instabil sein: Sie können als sozial gelebt, ruhend oder distanziert wahrgenommen werden, wobei die Innen- und Außenwahrnehmung nicht generell übereinstimmen (vgl. Hirschauer 2017, 2014).

Abb. 1 Darstellung des 'Looping effects' angelehnt an Hacking (2006)



Die Festschreibung von Differenzkategorien wie ‚Mgh' im Rahmen von statistischen Erhebungen unterstellt jedoch, dass es sich um eindeutige und über den Lebensverlauf konstante Zugehörigkeiten handelt. Die Quantifizierung individueller Lebensumstände führt zu einer starken Vereinfachung von Zugehörigkeiten, d. h. die Forschung konstruiert mithilfe von Daten soziale Identitäten (vgl. Hirschauer 2014; Espeland/Sauder 2007). Dabei werden „innerkategoriale Unterschiede ausgeblendet" (Bennani/Müller 2021: 227). Im Rahmen der Bewertung von kategorialen Ausprägungen werden demnach auch durch die wissenschaftliche Kategorisierung „Fragen der (Nicht-)Zugehörigkeit und Identität verhandelt und […] hervorgebracht" (Stošić 2017: 82).

3 Kritische Perspektiven auf die statistische Erhebung des ‚Migrationshintergrunds'

Seit vielen Jahren wird im sozialwissenschaftlichen Diskurs zunehmend Kritik an der Kategorie ‚Mgh' geübt (u. a. Will 2022; Aikins et al. 2020; Fachkommission 'Integrationsfähigkeit' 2020). Im Folgenden wird auf einige Aspekte bezüglich der Operationalisierungspraxis, Deutung und Relevanz der Kategorie eingegangen.

a) Homogenisierung trotz Heterogenität

Wie bereits einleitend dargestellt, gibt es unterschiedliche Operationalisierungen der Kategorie ‚Mgh' (z. B. anhand der Indikatoren eigene oder familiäre Geburtsländer, Staatsangehörigkeiten, Haushaltssprache)[6], sodass die Ergebnisse von Studien mit der Kategorie ‚Mgh' häufig nicht übertragbar sind (vgl. Kemper 2010: 320 f.). Der ‚Mgh' wird daher auch als

6 Auseinandersetzungen mit angewandten Operationalisierungen finden sich u. a. bei Maciejewski et al. (2022), Kemper/Supik (2020), Baumann/Egenberger/Supik (2018), Gresch/Kristen (2011) und Kemper (2010).

„leerer Signifikant“ (Sitter 2017: 166) beschrieben, da unter diese Bezeichnung Personen fallen, die in Bezug auf Migrationserfahrung, Generationsstatus und Herkunftsland sehr heterogen sind und die Abgrenzung zwischen Menschen mit und ohne ‚Mgh‘ uneindeutig ist (vgl. Fachkommission ’Integrationsfähigkeit’ 2020: 220).

b) Deutungen und Othering

Mit der Kategorie ‚Mgh‘ gehen spezifische Assoziationen einher, die „ein mehr oder wenig diffus gefasstes ‚Anderes‘“ (Horvath 2017: 208; vgl. auch Elrick/Farah Schwartzman 2015) konstruieren. Gemäß der Theorie der Markiertheit (Zerubavel 2018) stellt bei einer solchen kategorialen Unterscheidung die markierte Seite eine normative Abweichung dar und die unmarkierte Seite das gesellschaftlich dominante Normalitätsverständnis. So teilt die Kategorie „die Welt in jene, die dazugehören, und jene, die nicht dazugehören“ (Hall 1989: 919). Menschen mit ‚Mgh‘ werden „oft mit Defiziten und negativ konnotierten Zuschreibungen“ (Karakaş 2022: 18) in Verbindung gebracht, wie etwa im Integrationsdiskurs. Darüber hinaus wird kritisiert, dass nicht die Migrationserfahrung, wie der Begriff ‚Migrationshintergrund‘ suggeriert, sondern die ‚ethnische‘ Abstammung im Zentrum des Konzepts steht (vgl. Will 2022): Im wissenschaftlichen Diskurs werden Personen mit ‚Mgh‘ häufig der Vergleichsgruppe der ‚Deutschen‘ gegenübergestellt – und nicht Personen ohne ‚Mgh‘ (vgl. Kemper/Supik 2020: 62). Über die Kategorie ‚Mgh‘ findet demnach eine Zuschreibung von potenzieller Fremdheit statt (vgl. Stošić 2017: 82). Gleichzeitig werden Operationalisierungen, an deren Entwicklung betroffene Communities beteiligt sind, in der Forschung bisher kaum berücksichtigt. So setzen sich mehrere Lobbyverbände für die Erfassung von Antidiskriminierungs- und Gleichstellungsdaten[7] ein – denn „Wer nicht gezählt wird, zählt nicht“[8] (Ahyoud et al. 2018; vgl. auch Neue Deutsche Organisationen 2017).

c) Relevanz der Kategorie in der Bildungsforschung

Weiterhin wird hinterfragt, inwiefern der ‚Mgh’ als Kategorie in der Bildungsforschung eine eigene Relevanz aufweist: Einerseits werden Bildungsungleichheiten zwischen Menschen mit und ohne ‚Mgh‘ häufig auf andere Merkmale, wie den sozioökonomischen Status, zurückgeführt (vgl. Gresch 2011; Dollmann 2010). Andererseits wird kritisiert, dass gängige Operationalisierungen der Kategorie ‚Mgh‘ es beispielsweise nicht ermöglichen, rassistische Diskriminierungen von Schwarzen Menschen abzubilden (Baumann/Egenberger/Supik 2018; El-Mafaalani 2017). So schließen Operationalisierungen über die eigenen und familiären Geburtsländer, Staatsangehörigkeiten und Haushaltssprachen beispielsweise *weiße* Personen mit ein und umfassen gleichzeitig nicht alle von Rassismus betroffenen Personen (vgl. Ahyoud et al. 2018).

7 Unter Antidiskriminierungs- und Gleichstellungsdaten werden neue Wege der Datenerfassung diskutiert und umgesetzt, um u. a. von Rassismus betroffene Menschen in Daten sichtbar zu machen. Die Daten zeichnen sich u. a. dadurch aus, dass Items zur individuellen Selbstbezeichnung sowie zur Auto-Hetero-Perzeption erfasst werden (vgl. Ahyoud et al. 2018).

8 Ausgehend von der deutschen Geschichte, insbesondere dem Nationalsozialismus, gibt es auch kritische Positionen zur Erhebung spezifischer gruppenbezogener Daten.

4 Empirisches Design

Im Folgenden wird die Datenerhebung und -auswertung vorgestellt sowie das konkrete Vorgehen in der Analyse erläutert.

4.1 Datenerhebung

Es wurden sieben leitfadengestützte Expert*innen-Interviews mit Sozialwissenschaftler*innen durch die Erstautorin in der zweiten Jahreshälfte 2021 geführt. Unter Expert*innen werden nach der Definition von Bogner/Littig/Menz (2014) Personen verstanden, die durch ihre Erfahrungen das Handlungsfeld „sinnhaft und handlungsleitend für Andere strukturieren" (ebd.: 13). Daran anknüpfend wurden Sozialwissenschaftler*innen interviewt, die in Deutschland im Rahmen von quantitativen Studien zu Bildungsungleichheiten im Kontext der Kategorie ‚Mgh' forschen. Innerhalb dieser Gruppe wurde eine heterogene Stichprobe angestrebt (vgl. Schreier 2020), um möglichst viele Perspektiven und Zugänge abbilden zu können. Unter anderem wurde darauf geachtet, insbesondere Personen zu kontaktieren, die aufgrund ihres Status bzw. Aufgabenbereichs Einfluss auf die Verwendung und (Weiter-) Entwicklung von Operationalisierungen der Kategorie ‚Mgh' haben. Ausgehend von den theoretischen Vorüberlegungen wurden den Interviewpersonen (IPs) in einem ersten Schritt Fragen zu ihrem Forschungsthema, ihrem individuellen Bezug sowie zu ihren Assoziationen zur Kategorie ‚Mgh' gestellt. Vor dem Hintergrund der bestehenden Kritik am ‚Mgh' wurde in einem zweiten Schritt nach den von der IP genutzten Operationalisierungen des ‚Mghs' gefragt. Hierfür wurden weitere mögliche Formen, wie u. a. die Auto-Hetero-Perzeption[9] als Diskussionsimpulse im Interview eingesetzt.

4.2 Datenauswertung

Bei der Datenauswertung wurde zunächst auf die qualitative Inhaltsanalyse nach Gläser/Laudel (2009) zurückgegriffen, um das gesamte Datenmaterial systematisch zu analysieren. Während des Verfahrens wurde jedoch deutlich, dass die latenten Sinnstrukturen eine zentrale Bedeutung für die untersuchten Fragestellungen aufweisen, diese aber nicht ausreichend durch die angewandte qualitative Inhaltsanalyse abgebildet werden können (vgl. Lamnek 1995: 202). Daher wurde das Analyseverfahren durch Elemente des Integrativen Basisverfahrens nach Kruse (2015) ergänzt. Unter diesem versteht Kruse einen mehrperspektivischen Analysezugang, bei dem der Fokus auf (mikro-)sprachlichen Phänomenen liegt, um normative Dimensionen des Materials zu berücksichtigen. Dabei wird von einer Versprachlichung gesellschaftlicher Themen ausgegangen (vgl. Kruse 2015: 548). Als Analysevorgehen schlägt Kruse vor, auf der Grundlage von textabschnittsbezogenen Lesarten iterativ-zyklisch konsistente Sinnstrukturen und Motive innerhalb eines Interviews herauszuarbeiten. Anschließend können durch Abstraktion interviewübergreifend zentrale Motive und Thematisierungsregeln aufgezeigt werden.

9 Mit der Auto-Hetero-Perzeption wird erhoben, inwieweit Befragte verandernde Zuschreibungen von anderen erfahren (vgl. Aikins et al. 2020).

4.3 Vorgehen in der Analyse

Aufbauend auf den Forschungsfragen wurde ein deduktives Kategoriensystem entwickelt, welches im Analyseprozess induktiv weiterentwickelt wurde. Berücksichtigt wurden hierbei Assoziationen mit dem ‚Mgh', Operationalisierungen der Kategorie, der individuelle Forschungszugang sowie Reflexionen zu den Herausforderungen in der Forschungspraxis. Mithilfe von fallspezifischen Mindmaps wurden manifeste Muster herausgearbeitet und darauf aufbauend zentrale Kernstellen ausgewählt, die als Grundlage für die folgende Analyse genutzt wurden. Durch die Ergänzung der Analyseperspektive um Elemente des Integrativen Basisverfahrens wurden daraufhin auch Auffälligkeiten auf der Positionierungs-, Interaktions- und syntaktischen Ebene markiert. Im Rahmen von Interpretationswerkstätten – sowohl der Autorinnen als auch mit anderen sozialwissenschaftlichen Forscher*innen[10] – wurden bereits herausgearbeitete Muster gemeinsam beleuchtet. Das gewählte Analysevorgehen wird den Erwartungen des Integrativen Basisverfahrens nicht vollumfänglich gerecht, z. B. Orientierung an festen Kategorien und fehlende mikrosprachliche Feinanalysen. Nach Kruse sind jedoch Abkürzungsstrategien erlaubt (vgl. ebd.: 563 ff.).

Bei der Analyse wurde die Interviewsituation zwischen IP und Interviewerin ausführlich thematisiert und kritisch reflektiert, inwiefern sie die Interpretation der Interviews beeinflusst. So fühlte sich die Interviewerin in den Interviews unterschiedlich wahrgenommen: als Doktorandin, Fachkollegin, solidarische Gleichgesinnte, junge Frau und *weiße* Person.

5 Ergebnisse

Eingehend auf die Forschungsfragen werden im Folgenden die Ergebnisse der Analyse vorgestellt. Dabei wird herausgearbeitet, wie die IPs den ‚Mgh' operationalisieren (Kap. 5.1) und deuten (Kap. 5.2), sich in Bezug auf ihren Forschungsgegenstand ‚Mgh' selbst positionieren (Kap. 5.3) und sich mit dem wissenschaftlichen Diskurs auseinandersetzen (Kap. 5.4).

5.1 Operationalisierungen und Legitimation

Bezüglich der Operationalisierung besteht unter den IPs ein beinahe konsistentes Vorgehen. Sechs der IPs (A–F) greifen bei der Operationalisierung primär auf den Indikator ‚Geburtsland'[11] zurück. Dieses Vorgehen wird in den Interviews mit drei Argumenten legitimiert: Erstens wird angeführt, dass diese Operationalisierung „Best Practice" (IP F: 30, vgl. auch IP B, E) sei. Zweitens wird mit der begrenzten Datenlage in Form der zur Verfügung stehenden Items und Fallzahlen argumentiert:

„Es hängt immer von der Fragestellung ab, die ich bearbeiten möchte, welche Daten ich verwende. Und im – im – (.) im Bereich, wie Migrationshintergrund erfasst ist, unterscheiden sich die Datensätze ja kaum. Also da ist ja das Vorgehen im Prinzip immer dasselbe" (IP F: 24; vgl. auch IP A, B, C, D, E).

10 In den Interpretationswerkstätten wurde bewusst die Perspektive von Wissenschaftler*innen berücksichtigt, die nach der Definition des statistischen Bundesamts einen ‚Mgh' haben.

11 Hierbei werden das eigene Geburtsland sowie (groß-)elterliche Geburtsländer berücksichtigt und unterschiedlich viele Generationen miteinbezogen.

Hier zeigt sich insofern ein möglicher Widerspruch in der Argumentation, da gleichzeitig der Anspruch formuliert wird, dass die Operationalisierung durch die Forschungsfrage bestimmt werden sollte. Auch bezüglich der Zuspitzung der Stichprobe auf spezifische „Gruppen" (IP C: 95) wird dies thematisiert: „Dieses Argument, dass das ja bei dieser Gruppe besonders schlecht läuft und man's sich deswegen anschauen muss – hat man eben, um son bisschen drum rum zu schiffen, dass es eigentlich die Fallzahlen sind, die dis äh (.) die dis rechtfertigen" (ebd.: 95, vgl. auch IP D).

Drittens wird die Operationalisierung des ‚Mghs' über den Indikator ‚Geburtsland' mit der Annahme legitimiert, dass es sich um ein „hartes Kriterium" (IP A: 73) bzw. „objektiveres Maß" (IP C: 63) handelt. Unter Objektivität wird dabei verstanden, dass die erhobenen Daten, wie z. B. Geburtsland, konstant, reproduzierbar und von anderen Dimensionen, wie z. B. „Integrationserfolgen" (IP C:63), unabhängig erscheinen.

IP G vertritt eine andere Position bezüglich der Operationalisierung des ‚Mghs': Sie versteht es als problematisch, dass im Rahmen der Datenerhebung nicht die befragte Person selbst entscheidet, ob sie einen ‚Mgh' hat. Daher berücksichtigt IP G zusätzlich „die Selbstverständnisse" (IP G: 24), die eine Verifizierung der vorgenommenen Operationalisierung ermöglichen.

5.2 Assoziationen zum ‚Migrationshintergrund'

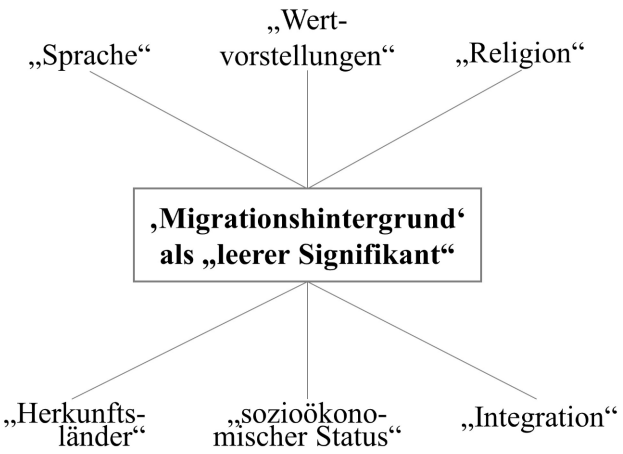
Trotz der recht einheitlichen Operationalisierungspraxis stellt sich die Frage, was die IPs unter einem ‚Mgh' verstehen. Demnach thematisieren mehrere IPs (E, F, G) explizit, dass im wissenschaftlichen Diskurs unterschiedliche Deutungen der Kategorie ‚Mgh' vorliegen. So sagt IP G, „dass das sone technokratische (1) sone technokratische Kategorie ist, wie so eine Sammelkategorie – vielleicht sogar wie so ein leerer Signifikant, wo dann alle so ein bisschen was reininterpretieren können" (ebd.: 14). Während IP E und G kaum Assoziationen zum ‚Mgh' nennen, zeichnen insbesondere IP B und C ein spezifischeres Bild von Menschen mit ‚Mgh'.

Analog zur bestehenden Kritik im wissenschaftlichen Diskurs (vgl. Kap. 3) zeigt sich bei mehreren IPs (A, B, C) eine defizitäre Perspektive auf die Kategorie, welche von IP A und C jedoch selbst problematisiert wird. So sagt IP A: „Dass ich halt einfach immer denke, die sind halt benachteiligt. Ähm, das – also – Das muss halt nicht immer sein" (ebd.: 37). Daran anschließend wird von mehreren IPs (A, B, C, E) pauschal eine Verknüpfung zwischen dem ‚Mgh' und einem niedrigen sozioökonomischen Status hergestellt. Außerdem schreiben einige IPs (A, B, C) den Menschen mit ‚Mgh' einen Integrationsbedarf zu. So sagt IP C:

> „Aber dieser Integrationserfolg bei (1) polnischstämmigen oder F- ehmals FSU [ehemalige Sowjetunion, Anmerk. Autorinnen], die treten ja nicht so als Problemgruppe auf – Problemgruppe in Anführungszeichen. Während das natürlich gerade von vielen bei den türkischstämmigen Migranten so gemacht wird. Also bei denen (.) geht's am wenigsten voran" (ebd.: 93).

Demnach werden je nach (familiärer) „ethnischer Herkunft" (ebd.: 59) pauschal „Problemgruppen" (ebd.: 93) wahrgenommen. Generell ist auffällig, dass viele IPs (A, B, C, D, F) nur auf Personen mit einer türkischen oder polnischen bzw. osteuropäischen familiären Migrationsgeschichte eingehen.

Abb. 2 – Assoziationen der IPs mit dem ‚Mgh'



Darüber hinaus greift eine IP auf rassifizierende Zuschreibungen zurück. Bestehende Bildungsungleichheiten entlang des ‚Mghs' begründet sie u. a. mit Wertvorstellungen und religiösen Zugehörigkeiten:

„Diese (.) ethnisch spezifischen Aspekte, also Sprache ähm (.) Kultur [seufzt] sage ich jetzt mal in Anführungszeichen. Das ist immer so ein bisschen unklarer Begriff. Aber es kann natürlich auch ne Rolle spielen (.) das ist – also (.) das Bild von – von – äh von Frauen äh. […] dass Schüler mit – muslimische Schüler zum Beispiel einfach ne ganz andere – ja n anderes Rollenverständnis vermittelt bekommen und auch andere Normen vermittelt bekommen" (IP B: 16).

In diesem Zitat wird eine starke Assoziation zwischen ‚Mgh' und muslimischem Glauben deutlich. Hinzu kommt die Vorstellung von einer „ethnisch spezifischen […] Kultur" (ebd.: 16), wobei indirekt eine Abgrenzung zur eigenen, nicht thematisierten Kultur stattfindet.

Außerdem zeigen sich Assoziationen in der Begriffswahl.[12] So verwendet IP C zum Teil Bezeichnungen, die sich auf unterschiedliche Kategorien beziehen, synonym: Menschen mit ‚Mgh' werden als „Migranten" (IP C: 93) bezeichnet oder mit politischen Selbstbezeichnungen vermischt: „äh (2) Migrationshinter- also Be – äh um – um – um People of Color" (IP C: 99).

Demnach lässt sich festhalten, dass bei vielen IPs stark assoziative Bezüge zwischen dem ‚Mgh' und Kategorien wie dem sozioökonomischen Status oder der Religion hergestellt werden (siehe Abb. 2), die inhaltlich über die Operationalisierungsweise hinausgehen. Weiterhin spiegelt sich in vielen ihrer Aussagen eine defizitorientierte Perspektive wider.

12 In den Interviews wurde, wenn möglich, der IP die Wahl von Begrifflichkeiten überlassen. Bei der Interviewanfrage wurde der ‚Migrationshintergrund' als Bezeichnung für die Kategorie verwendet.

5.3 Individuelle und strukturelle Rahmenbedingungen

In den Interviews stellen die IPs auch persönliche Bezüge zur Kategorie ‚Mgh' her. Interviewübergreifend zeigen sich in diesen sprachlichen Äußerungen Anzeichen von Unsicherheit. Bei einigen IPs (insbesondere B, C, E) häuft sich dort die Nutzung von Füllwörtern sowie Verhaspeln und Stammeln. IP D vermeidet eine Thematisierung persönlicher Bezüge.

Im Folgenden werden die Selbstpositionierungen der IPs (Kap. 5.3.1) sowie deren Motivationen zu migrationsbezogenen Ungleichheiten zu forschen (Kap. 5.3.2) dargestellt.

5.3.1 Selbstpositionierung zum ‚Migrationshintergrund'

IP G begründet das Interesse fürs eigene Forschungsthema mit der „Diasporaerfahrung" (ebd.: 8) ihrer Eltern: „Und das beeinflusst natürlich (.) die Art und Weise, wie man erzogen wird, die Zweisprachigkeit, aber äh sicherlich auch Entfremdungs- und Diskriminierungserfahrungen (.), äh die man dann äh (.) quasi damit gemacht hat" (ebd.: 8).

IP B argumentiert: „Ich habe sogar mal irgendwann festgestellt, ich selbst habe auch einseitigen Zuwanderungshintergrund. […] Also so halb. Also, wenn man sich das Geburtsland der Eltern nur angucken würde, würde ich auch in der Gruppe landen" (ebd.: 24). In den weiteren Aussagen von IP B zeigt sich eine Distanzierung gegenüber Menschen mit ‚Mgh' (siehe auch IP A, E, F). IP A sagt: „Also ich habe jetzt nicht unbedingt Kontakt (.) mit Kindern, die Migrationshintergrund haben. Aber ich glaube schon, dass ich da eher viel über die Medien wahrnehme, ähm wie das an Schulen tatsächlich is" (ebd.: 29). IP C betont die Irrelevanz der Kategorie ‚Mgh' in Bezug auf die eigene Interaktion mit anderen Menschen: „Naja, ich kenn – ich kenne viele Menschen, die n Migrationshintergrund ham. (1) Ähm (1) Für mich persönlich spielts allerdings überhaupt keine Rolle <lacht>" (IP C: 23, vgl. auch IP B). Die individuelle Abgrenzung vom Forschungsgegenstand wird von den IPs A und B unterstrichen durch die binäre Konstruktion eines ‚wir' und den ‚Anderen'. So bezieht IP B auch die Interviewerin in das ‚wir' mit ein:

„Unser Bildungssystem ist nicht besonders (1) freundlich für – also für – für – (.) für Kinder, die aus – aus, ja, so anderen Verhältnissen kommen. […] Also, es ist schwierig für die – für die Menschen [mit ‚Mgh'], ihren Weg zu finden und ihre Identität auch zu finden. (1) Also da habe ich großen Respekt vor. Da haben wir es leichter <lacht>" (ebd.: 26).

5.3.2 Motivation zur Forschung mit dem ‚Migrationshintergrund'

Vor dem Hintergrund der Selbstpositionierung stellt sich auch die Frage, was die IPs motiviert, Forschung zu migrationsbezogenen Ungleichheiten zu betreiben. Hier lassen sich Formen von extrinsischer und intrinsischer Motivation unterscheiden: Für IP C stellen die Rahmenbedingungen des Wissenschaftssystems einen äußeren Anreiz dar: „Da fließen halt auch mehr Fördermittel und sicherlich – naja also, äh ich sch – sch – spreche niemandem das Interesse ab. Aber natürlich, ich mein, je mehr Mittel sie zur Verfügung stellen, umso mehr Leute befassen sich dann auch mit dem Thema" (ebd.: 37). Das Wissenschaftssystem wird hier als ein Markt verstanden, der nach Angebot und Nachfrage funktioniert (vgl. auch IP F).

Demgegenüber begründen mehrere IPs (A, B und G) ihre Forschungsmotivation aus einem eigenen Antrieb heraus: IP A und B möchten mit ihrer Forschung Ungleichheiten entlang des ‚Mghs' sichtbar machen. IP G geht darüber hinaus: „Ich betreibe Wissenschaft äh nicht im luftleeren Raum, sondern (1) äh eingebettet in Gesellschaft. Und äh die soll auch

eingreifen“ (IP G: 42). Dabei nimmt IP G jedoch ein Spannungsfeld zwischen ihrer aktivistisch verorteten Motivation und ihrer Anerkennung im Wissenschaftssystem wahr:

„Und ich hatte schon Angst, […] äh passiert jetzt auch des Öfteren, dass man quasi selber Zielscheibe wird, weil man als Akti – als Aktivist besch – äh äh quasi (.) äh bezeichnet wird, äh weil man mir versucht, die Legitimität (.) äh abzusprechen, wissenschaftlich arbeiten zu können“ (IP G: 42).

Die dargestellten individuellen Bezüge zeigen auf, dass bei vielen IPs eine Tendenz besteht, Forschungsaktivitäten und persönliche Bezüge voneinander zu trennen. In dem Zusammenhang wird die Befürchtung formuliert, dass eine aktivistische Selbstpositionierung zur Absprache von wissenschaftlicher Legitimität führen könnte.

5.4 Auseinandersetzungen mit dem wissenschaftlichen Diskurs zum ‚Migrationshintergrund‘

Ein in den Interviews weiterhin diskutierter Bezugsrahmen der IPs stellt der wissenschaftliche Diskurs zum ‚Mgh‘ dar. So wird im Folgenden auf die Fragen eingegangen, wie die IPs die Relevanz der Kategorie für die Bildungsforschung einschätzen (Kap. 5.4.1) und inwieweit sie Herausforderungen in der Forschungspraxis wahrnehmen sowie den eigenen Handlungsspielraum bezüglich einer potenziellen Weiterentwicklung (Kap. 5.4.2).

5.4.1 Relevanz der Kategorie für die Bildungsforschung

Entsprechend dem bereits dargestellten Diskurs (vgl. Kap. 3.3) zeigen sich in den Interviews zwei Positionen bezüglich der Frage, inwieweit der ‚Mgh‘ eine zentrale Ursache von Bildungsungleichheiten darstellt. IP A, B und C sehen den sozioökonomischen Status statt dem ‚Mgh‘ als relevante Kategorie für die Analyse von Bildungsungleichheiten an. IP F und G nehmen insbesondere rassistische Diskriminierungen als eine Ursache von Bildungsungleichheiten wahr. Sie stellen diesbezüglich fest, dass die quantitative Messung von Diskriminierung und Rassismus eine Herausforderung ist und der ‚Mgh‘ hierfür keine adäquate Kategorie darstellt.

Die zweite Position wird jedoch von IP B und C in Frage gestellt. So wird ein emotional aufgeladener Diskurs um die Frage nach der Relevanz von Diskriminierung für Bildungsungleichheiten wahrgenommen: „Da kommt man ja gern mal so zwischen die Fronten, dass dann gesagt wird, man würde Diskriminierung verleugnen“ (IP C: 33). IP B stellt eine Diskriminierung gegenüber Menschen mit ‚Mgh‘ generell in Frage, indem sie angibt, dass Personen mit ‚Mgh‘ eine Diskriminierung als „Entschuldigung“ (IP B: 26; vgl. auch 38) vorschieben würden, um bestehende Ungleichheiten zu erklären.

Der Diskurs zu den Ursachen von Bildungsungleichheiten zeigt auf, dass die Relevanz von der Kategorie ‚Mgh‘ z. T. in Frage gestellt wird, während sich gleichzeitig alle IPs als Wissenschaftler*innen im Feld der migrationsbezogenen Ungleichheiten verstehen und mit den bestehenden Operationalisierungen der Kategorie arbeiten.

5.4.2 Reflexion und Weiterentwicklung

In den Interviews thematisieren fast alle IPs einen zunehmenden wissenschaftlichen Diskurs zur Reflexion der Kategorie ‚Mgh‘: „Die Forschung hat sich halt extrem geändert und ähm (2)

so ne richtige Sensibilität (1) äh für dieses ganze Thema und was ist überhaupt Migrationshintergrund – die ist halt relativ (.) neu und frisch" (IP F: 67). Dies wird auch darauf zurückgeführt, dass das Thema Rassismus in den letzten Jahren im Forschungsfeld an Gewicht gewonnen hat und dort zu neuen kritischen Diskursen beiträgt (vgl. IP G, F). Diesbezüglich wird von IP F auf das Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung (BIM) verwiesen sowie auf dessen spezifischen Einfluss auf den wissenschaftlichen Diskurs: „was so eins der wenigen Institute – oder ja früher war es zumindest so – der Institute war, in dem halt auch Personen mit Migrationshintergrund geforscht haben" (IP F: 91). Demgegenüber stellt IP F fest, „dass in der Wissenschaft halt auch viele Leute – naja (.) sozusagen ihre eigenen Vorurteile bestätigen mit ihrer Forschung" (IP F: 18). IP G fordert, dass Wissenschaftler*innen ihr „normatives Mindset" (ebd.: 44) stärker reflektieren und thematisieren sollten:

„Weil man das nicht offenlegt, erweckt man den äh Eindruck, dass man äh ähm – dass man völlig wertfrei (.) äh Forschung äh betreiben würde. Was ABSURD ist. Und gerade in der empirischen Sozialforschung, gerade in der quantitativen empirischen Sozialforschung äh wird das überhaupt nicht thematisiert" (ebd.:44).

Ausgehend vom zunehmenden Reflexionsdiskurs im Forschungsfeld gehen alle IPs auf eine mögliche Weiterentwicklung der gängigen Operationalisierungen ein, z. B. auf die Auto-Hetero-Perzeption (u. a. IP D, G). Gleichzeitig nehmen alle IPs sich in dieser Hinsicht nicht als wirkmächtig wahr. Über die eigenen Operationalisierungen bzw. die in statistischen Erhebungen verfügbaren Daten hinaus (vgl. Kap. 5.1) sehen sie keine eigenen Handlungsspielräume, obwohl einige der IPs Leitungspositionen in Datenerhebungsprojekten innehaben bzw. -hatten. Diese fehlende Wahrnehmung von Wirkmacht wird von IP G über die Rahmenbedingungen des Wissenschaftssystems erklärt:

„Aber <atmet ein> ähm ähm da wir alle (.) quasi in einem Zeit- und Ressourcenrahmen (.) handeln, (.) äh ist das wahrscheinlich im Moment nicht – ähm schlimm, dass man das sagt, aber – nicht wirtschaftlich genug und ähm wir haben ei – einfach nicht die Zeit dafür" (ebd.: 26; vgl. auch IP F).

6 Diskussion

Anknüpfend an die Forschungsfragen wurden bei der Analyse der Interviews folgende drei Zugänge als zentral identifiziert: (1) die Deutungen der Kategorie ‚Mgh' in Form von Operationalisierungen und Assoziationen, (2) die individuellen Bezüge der Wissenschaftler*innen zum Forschungsgegenstand sowie (3) die antreibenden und hindernden Rahmenbedingungen in Bezug auf eine mögliche Weiterentwicklung der bestehenden Operationalisierungen.

Hinsichtlich der Deutungen der Kategorie ‚Mgh' ist zunächst zu berücksichtigen, dass sich die IPs primär auf eine Operationalisierung über den Indikator ‚Geburtsland' beziehen. Darunter fallen demnach Personen, die u. a. in Bezug auf Generationsstatus, Diskriminierungserfahrungen und deutsche Sprachkenntnisse sehr heterogen sind. Hinzu kommt, dass Analysen für Subgruppen nicht immer durchgeführt werden (können). Aus theoretischer Perspektive stellt sich daher die Frage, welche verbindenden Elemente die durch diese Operationalisierung konstruierte Gruppe aufweist, die für die Analyse von Bildungsungleichheiten relevant sind. Zum Teil wird diese Problematik von den IPs wahrgenommen.

Gleichzeitig nutzen sie den Indikator und legitimieren dies u. a. als ‚Best Practice' und über die begrenzte Datenlage.

Darüber hinaus zeigt die Analyse der Deutungen, dass viele Aussagen der IPs zu Menschen mit ‚Mgh' inhaltlich über die Operationalisierungen hinausgehen. So wird in mehreren Interviews entsprechend der dargestellten Kritik (vgl. Kap. 3.2) eine defizitorientierte Perspektive deutlich, u. a. in der Bezeichnung von ‚Problemgruppen' sowie der Verknüpfung mit einem niedrigen sozioökonomischen Status. In einem Fall wird die Kategorie ‚Mgh' mit muslimischem Glauben gleichgesetzt sowie rassifizierend mit kulturellen Zuschreibungen verbunden (vgl. Shooman 2014; Spielhaus 2013).

Diese in mehreren Kontexten stattfindende Homogenisierung der Kategorie ‚Mgh' (vgl. Kap. 3.1) geht weiterhin mit Aussagen des Otherings einher, die u. a. eine *weiße* Forscher*innen-Perspektive generalisieren und den ‚Forschungsobjekten' gegenüberstellen. Entsprechend der Theorie der Markiertheit (vgl. Kap. 3.2) stellt das ‚wir' dabei die unmarkierte Vergleichsgruppe zum ‚Mgh' dar. „Wissenschaft sieht sich in ihren Versuchen, die Wirklichkeit zu beschreiben, einer Paradoxie zwischen Normativität und Deskription gegenüber" (Stošić 2017: 81). So unterstützt die Analyse die Annahme, dass die Kategorie ‚Mgh' ein ‚leerer Signifikant' ist, da sie mit unterschiedlichen Zuschreibungen einhergeht (vgl. Kap. 3.1). Ausgehend von der nahezu einheitlichen Operationalisierungspraxis sowie den bestehenden Assoziationen stellt sich die Frage, welche Implikationen dies für die durchgeführte Forschung hat: Inwieweit werden dadurch für die Bildungsforschung relevante Fragestellungen und Perspektiven (zu wenig) in den Blick genommen, wie z. B. Fragestellungen, die u. a. von Menschen, die von Diskriminierung betroffen sind, entwickelt werden, sowie Forschung, die unter Berücksichtigung des Trilemmas der Inklusion (vgl. Boger 2017) die Verwendung von Kategorien kritisch reflektiert?

Ein zweites Thema sind die individuellen Bezüge, die die IPs zum Forschungsfeld der migrationsbezogenen Ungleichheiten herstellen. Viele der IPs konstruieren das Bild einer ‚professionellen' Distanz und Neutralität. Hier zeigen sich Anknüpfungspunkte an den gesellschaftlichen Diskurs, der in Anlehnung an die Formulierung ‚I don't see color' die Sichtweise kritisiert, in der rassifizierte Unterschiede negiert und unsichtbar gemacht werden (vgl. u. a. Bonilla-Silva 2022). Zum Teil wird eine Abgrenzung zwischen privatem Bereich und dem Forschungsfeld sichtbar, wenn die IPs über Berührungspunkte im persönlichen Umfeld sowie ihre Beweggründe für dieses Forschungsfeld sprechen. Es entsteht der Eindruck, dass diese Konstruktion von Distanz dafür genutzt wird, um dem wahrgenommenen Forschungsanspruch der Objektivität im Sinne von neutraler Positionierung gerecht zu werden. Dies wird insbesondere deutlich, wenn eine IP davon berichtet, dass der eigenen aktivistisch begründeten Forschung ein Vorwurf der fehlenden Wissenschaftlichkeit gemacht wird. Hier zeigen sich Anknüpfungspunkte zum Positivismusstreit, der in den 1960er Jahren in den deutschen Sozialwissenschaften diskutiert wurde (vgl. Adorno et al. 1972). Heute ist der Diskurs u. a. in Bezug auf Gleichstellung, Nachhaltigkeit und im Zusammenhang mit der Covid19-Pandemie erneut entbrannt (vgl. Dobusch 2022; Hoffmann 2018).

Die dargestellten Assoziationen und Positionierungen der IPs bestätigen die Position von Reichertz (2015), wonach die Forscher*innen-Subjektivität unstrittig sei. Daran anknüpfend wirft er die Frage auf, „weshalb in einem disziplinären Diskurs [der Soziologie] so intensiv darüber geschwiegen wird" (ebd.: 3). Eine objektive Forschung im Sinne von Wertfreiheit existiere nicht. Muckel schlägt diesbezüglich bereits 1996 eine Strategie vor zur „Integration und Nutzbarmachung der Subjektivität" (ebd.: 73) durch die Offenlegung und kritische Re-

flexion der eigenen nicht als selbstverständlich zu betrachtenden Perspektive auf den Forschungsgegenstand (vgl. auch Mietke et al. 2023). Hier schließt die Forderung von IP G an, die eigene Positionierung zu reflektieren und transparent zu machen. Vor dem Hintergrund des ‚looping effects' (vgl. Kap. 2) kommt der Wissenschaft hierbei eine besondere Verantwortung zu.

Als drittes Thema zeigt sich das Spannungsfeld zwischen dem Grad der Institutionalisierung bestehender Operationalisierungen und deren Weiterentwicklung. Auf der einen Seite weisen die verwendeten Operationalisierungen – trotz bestehender Herausforderungen – in den deutschen Sozialwissenschaften einen hohen Institutionalisierungsgrad auf und gelten für viele in der empirischen Bildungsforschung als 'Best Practice'. Bezüglich der Institutionalisierung stellt Dobusch (2022) fest, dass „Theorien auch deshalb weiterverfolgt werden, weil Kompetenzen und Karrieren an sie geknüpft sind" (ebd.: 8). Gleichzeitig wird die Relevanz der Kategorie als Ursache für Bildungsungleichheiten in Frage gestellt und solche migrationsbezogenen Ungleichheiten über eine Verknüpfung mit dem sozioökonomischen Hintergrund erklärt (vgl. Kap. 3.3), was für einen Prozess der Deinstitutionalisierung sprechen könnte. Nichtsdestotrotz kann der gegenwärtige Grad der Institutionalisierung als Hindernis für eine Weiterentwicklung bestehender Operationalisierungen verstanden werden.

Auf der anderen Seite zeigt sich im wissenschaftlichen Diskurs ein Impuls zur Reflexion und Weiterentwicklung der Kategorie, ausgehend von der zunehmenden Relevanz der Rassismusforschung (vgl. Foroutan et al. 2022). Denn für eine empirische Analyse von rassistischer Diskriminierung sind die gängigen Operationalisierungen des ‚Mghs' kaum geeignet (vgl. Kap. 3.3). Die IPs nehmen diesen Diskurs im Forschungsfeld sowie auch eigene Herausforderungen in der Operationalisierungspraxis mit dem ‚Mgh' wahr. Zugleich empfinden sie wenig Handlungsspielraum, um an diesen Weiterentwicklungen mitzuwirken und begründen dies auch mit fehlenden finanziellen und zeitlichen Ressourcen. Hier zeigt sich ein Kontrast zum Status und Verantwortungsbereich einiger IPs sowie zur Angabe der in diesem Bereich zunehmend zur Verfügung stehenden Forschungsmittel.

7 Fazit

In diesem Beitrag wurden Grenzziehungsprozesse entlang des ‚Mghs' aus der subjektiven Perspektive von Sozialwissenschaftler*innen beleuchtet, die in Deutschland mit dieser Kategorie forschen. In den Interviews wird deutlich, dass die IPs z. T. defizitorientierte und verandernde Assoziationen mit der Kategorie ‚Mgh' äußern.[13] Weiterhin zeigt sich in den Interviews, dass die Kategorie ‚Mgh' sowie die eingesetzten Operationalisierungen als stark institutionalisiert verstanden werden. Gleichzeitig wird von einigen IPs die Relevanz der Kategorie im Forschungsfeld in Frage gestellt. So werden eine zunehmende Kritik am ‚Mgh' im wissenschaftlichen Diskurs und Forderungen nach Selbstreflexion wahrgenommen. Zugleich wird jedoch sichtbar, dass die IPs aufgrund der als fehlend angenommenen Handlungsspielräume selbst kaum aktiv werden (können).

13 In dem Zusammenhang ist zu berücksichtigen, dass auch dieser Beitrag die Kategorie und die damit einhergehenden Zuschreibungen reproduziert. Zudem ist festzuhalten, dass im Sinne von Espeland/Sauder (2007) eine Quantifizierung immer mit einer Reduktion von Komplexität einhergeht.

Zusammenfassend gibt der Beitrag Einblicke in individuelle Positionierungen und Legitimationsstrategien von Sozialwissenschaftler*innen in Bezug auf die Kategorie ‚Mgh'. Damit knüpft der Beitrag an bestehende Debatten zu der Frage an, wie subjektiv Forschung ist und sein sollte, und gibt Hinweise darauf, welche Implikationen dies für die Forschung zur Kategorie ‚Mgh' hat. Gleichzeitig bestätigt der Beitrag, dass Kategorien in statistischen Erhebungen das Ergebnis sozialer Aushandlungsprozesse im Wissenschaftssystem sind, die durch gesellschaftliche Diskurse geprägt werden.

Literatur

Adorno, Theodor W./Dahrendorf, Ralf/Pilot, Harald/Albert, Hans/Habermas, Jürgen/Popper, Karl R. (1972): Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie. Neuwied, Berlin: Luchterhand.

Ahyoud, Nasiha/Aikins, Joshua Kwesi/Bartsch, Samera/Bechert, Naomi/Gyamerah, Daniel/Wagner, Lucienne (2018): Wer nicht gezählt wird, zählt nicht. Antidiskriminierungs- und Gleichstellungsdaten in der Einwanderungsgesellschaft – eine anwendungsorientierte Einführung. Berlin: Citizens for Europe. Online: https://cloud.citizensforeurope.org/index.php/s/nPPLaPBBC4rG72d [06. 06. 2023].

Aikins, Joshua Kwesi/Gyamerah, Daniel/Matysiak, Josefine/Piezunka, Anne (2020): Wer nicht gezählt wird, zählt nicht. Empirische Forschung zu Schwarzen Menschen in Deutschland. In: WZB Mitteilungen, 169, S. 18–21. Online: https://bibliothek.wzb.eu/artikel/2020/f-23315.pdf [06. 06. 2023].

Baumann, Anne-Luise/Egenberger, Vera/Supik, Linda (2018): Erhebung von Antidiskriminierungsdaten in repräsentativen Wiederholungsbefragungen. Bestandsaufnahme und Entwicklungsmöglichkeiten. Berlin: Antidiskriminierungsstelle des Bundes. Online: https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/Expertisen/erhebung_von_antidiskr_daten_in_repr_wiederholungsbefragungen.pdf?__blob=publicationFile&v=2 [06. 06. 2023].

Bennani, Hannah/Müller, Marion (2021): „Who are we and how many?" – Zur statistischen Konstruktion globaler Personenkategorien. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 73(S1), S. 223–252.

Boger, Mai-Anh (2017): Theorien der Inklusion – eine Übersicht. Zeitschrift für Inklusion (1). Online: https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/413 [12. 04. 2023].

Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (2014): Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Bonilla-Silva, Eduardo (2022): Racism without racists. Color-blind racism and the persistence of racial inequality in America. Lanham, Boulder, New York, London: Rowman & Littlefield. 6. Aufl.

Bowker, Geoffrey/Star, Susan Leigh (2000): Sorting things out. Classification and Its Consequences. London: MIT Press.

Desrosières, Alain (2000): Measurement and Its Uses. Harmonization and Quality in Social Statistics. In: International Statistical Review 68(2), S. 173–187.

Dizdar, Dilek/Hirschauer, Stefan/Paulmann, Johannes/Schabacher, Gabriele (2021): Humandifferenzierung. Disziplinäre Perspektiven und transdisziplinäre Anschlüsse. In: Dizdar, Dilek/Hirschauer, Stefan/Paulmann, Johannes/Schabacher, Gabriele (Hrsg.): Humandifferenzierung. Disziplinäre Perspektiven und empirische Sondierungen. Weilerswist: Velbrück, S. 7–31.

Dobusch, Leonhard (2022): Objektivität in Anführungszeichen. Über Wissenschaft und Aktivismus. Online: https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/wissenschaft-oeffentlichkeit-demokratie-2022/509591/objektivitaet-in-anfuehrungszeichen/ [26. 07. 2022].

Dollmann, Jörg (2010): Türkischstämmige Kinder am ersten Bildungsübergang. Primäre und sekundäre Herkunftseffekte. Wiesbaden: VS Verlag.

El-Mafaalani, Aladin (2017): Diskriminierung von Menschen mit Migrationshintergrund. In: Scherr, Albert/El-Mafaalani, Aladin/Yüksel, Gökçen (Hrsg.): Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 465–478.

Elrick, Jennifer/Farah Schwartzman, Luisa (2015): From statistical category to social category: organized politics and official categorizations of 'persons with a migration background' in Germany. In: Ethnic and Racial Studies 38(9), S. 1539–1556.

Espeland, Wendy Nelson/Sauder, Michael (2007): Rankings and Reactivity. How Public Measures Recreate Social Worlds. In: American Journal of Sociology 113(1), S. 1–40.

Fachkommission 'Integrationsfähigkeit' (2020): Gemeinsam die Einwanderungsgesellschaft gestalten. Berlin. Online: https://www.fachkommission-integrationsfaehigkeit.de/fk-int/dokumente/bericht-der-fachkommission-integrationsfaehigkeit-1880150 [06 .06.2023].

Foroutan, Naika/Ha, Noa/Kalter, Frank/Shooman, Yasemin/Sinanoglu, Cihan (Hrsg.) (2022): Rassistische Realitäten. Wie setzt sich Deutschland mit Rassismus auseinander? Auftaktstudie zum Nationalen Diskriminierungs- und Rassismusmonitor (NaDiRa). Berlin: Deutsches Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung (DeZIM). Online: https://www.rassismusmonitor.de/studie-rassistische-realitaeten/ [06. 06. 2023].

Gläser, Jochen/Laudel, Grit (2009): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. Lehrbuch. Wiesbaden: VS Verlag.

Gresch, Cornelia (2011): Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I bei Kindern mit Migrationshintergrund. Schulische Voraussetzungen, Bildungsaspiration und die Bildungsentscheidung vor dem Hintergrund rechtlicher Regelungen. Dissertation. Berlin: Humboldt-Universität.

Gresch, Cornelia/Kristen, Cornelia (2011): Staatsbürgerschaft oder Migrationshintergrund? Ein Vergleich unterschiedlicher Operationalisierungsweisen am Beispiel der Bildungsbeteiligung. In: Zeitschrift für Soziologie 40(1), S. 208–227.

Hacking, Ian (2006): Making Up People. In: London Review of Books 28(16). Online: https://www.lrb.co.uk/the-paper/v28/n16/ian-hacking/making-up-people [06 .06.2023].

Hall, Stuart (1989): Rassismus als ideologischer Diskurs. Rassismus ohne „Rassen". In: Das Argument, 178, S. 913–921.

Heintz, Bettina (2021): Kategorisieren, Vergleichen, Bewerten und Quantifizieren im Spiegel sozialer Beobachtungsformate. Sonderheft 'Soziale Praktiken des Beobachtens: Vergleichen, Bewerten, Kategorisieren und Quantifizieren'. In: KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 73(S1), S. 5–47.

Hirschauer, Stefan (2014): Un/doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten. In: Zeitschrift für Soziologie 43(3), S. 170–191.

Hirschauer, Stefan (2017): Humandifferenzierung. Modi und Grade sozialer Zugehörigkeit. In: Hirschauer, Stefan (Hrsg.): Un/doing differences. Praktiken der Humandifferenzierung. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 29–54.

Hoffmann, Jessica (2018): Forschen im Spannungsfeld von Wissenschaft und Aktivismus. In: Henkel, Anna/Lüdtke, Nico/Buschmann, Nikolaus/Hochmann, Lars (Hrsg.): Reflexive Responsibilisierung. Bielefeld: transcript Verlag, S. 67–80.

Horvath, Kenneth (2017): Migrationshintergrund. In: Miethe, Ingrid/Tervooren, Anja/Ricken, Norbert (Hrsg.): Bildung und Teilhabe. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 197–216.

Karakaş, Nurten (2022): Migrationshintergrund – Problematisierung einer Differenzkonstruktion und ihrer Thematisierung in der Lehrer*innenbildung. In: Akbaba, Yalız/Bello, Bettina/Fereidooni, Karim (Hrsg.): Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse. Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 9–28.

Kemper, Thomas (2010): Migrationshintergrund – eine Frage der Definition! In: Die deutsche Schule 102(4), S. 315–326.

Kemper, Thomas/Supik, Linda (2020): Klassifikationen von Migration und Sprache. Eine Analyse von Datensätzen und Publikationen der Bildungsforschung und der amtlichen Statistik. In: Karakayali, Juliane (Hrsg.): Unterscheiden und trennen. Die Herstellung von natio-ethno-kultureller Differenz und Segregation in der Schule. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 46–67.

Kruse, Jan (2015): Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz. Grundlagentexte Methoden, 2. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Lamnek, Siegfried (1995): Methoden und Techniken. Qualitative Sozialforschung, Band 2. Weinheim, Basel: Beltz.

Lamont, Michèle (2012): Toward a Comparative Sociology of Valuation and Evaluation. In: Annual Review of Sociology 38(1), S. 201–221.

Maciejewski, Linda/Hunkler, Christian/Harder, Niklas/Schotte, Kristin (2022): Wer gehört zur dritten Generation? Herausforderungen der definitorischen und empirischen Bestimmung. In: Zeitschrift für Migrationsforschung 2(1), S. 151–163.

Mang, Julia/Seidl, Ludwig/Schiepe-Tiska, Anja/Tupac-Yupanqui, Ana/Ziernwald, Lisa/Doroganova, Anastasia/Weis, Mirjam/Diedrich, Jennifer/Heine, Jörg-Henrik/Gonzaléz Rodríguez, Elisabeth/Reiss, Kristina (2021): PISA 2018 Skalenhandbuch. Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Münster: Waxmann Verlag GmbH. Online: https://www.pisa.tum.de/fileadmin/w00bgi/www/Publikationen/Skalenhandbuch_PISA2018_openaccess.pdf [06. 06. 2023].

Mietke, Hannah/van de Wetering, Denis/Sellenriek, Juliane/Thießen, Ann-Kathrin/Zick, Andreas (2023): Wie kann eine kritische Rechtsextremismus- und Diskriminierungsforschung aussehen? Reflexionen hegemonialer Positionierungen. NaDiRa Working Paper 8. Online: https://www.dezim-institut.de/fileadmin/user_upload/Demo_FIS/publikation_pdf/FA-5525.pdf [06. 06. 2023].

Muckel, Petra (1996): Selbstreflexivität und Subjektivität im Forschungsprozeß. In: Breuer, Franz (Hrsg.): Qualitative Psychologie. Grundlagen, Methoden und Anwendungen eines Forschungsstils. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 61–78.

Neue Deutsche Organisationen (2017): Gleich ≠ Gleich. Antidiskriminierungs- und Gleichstellungsdaten im Gespräch. Berlin. Online: https://neuedeutsche.org/fileadmin/user_upload/Publikationen/Dossier_Gleichstellungsdaten/00_ndo_GLEICHSTELLUNGSDATEN_Intro.pdf [06. 06. 2023].

Piezunka, Anne (2020): Ist eine gute Schule eine inklusive Schule? Entwicklung von Messinstrumenten durch Schulinspektionen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Porter, Theodore M. (1995): Trust in numbers. The pursuit of objectivity in science and public life. Princeton (N.J.): Princeton Univ. Press.

Reichertz, Jo (2015): Die Bedeutung der Subjektivität in der Forschung. In: Forum Qualitative Sozialforschung 16(3).

Ruppert, Evelyn Sharon/Scheel, Stephan (2021): Data Practices. In: Ruppert, Evelyn Sharon/Scheel, Stephan (Hrsg.): Data practices. Making up a European people. London: Goldsmiths Press, S. 29–48.

Schreier, Margrit (2020): Fallauswahl. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 238–251.

Shooman, Yasemin (2014): „… weil ihre Kultur so ist“. Bielefeld: transcript Verlag.

Sitter, Miriam (2017): Kinder mit Migrationshintergrund als leerer Signifikant. In: Baader, Meike Sophia/Freytag, Tatjana (Hrsg.): Bildung und Ungleichheit in Deutschland. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 155–175.

Spielhaus, Riem (2013): Vom Migranten zum Muslim und wieder zurück – Die Vermengung von Integrations- und Islamthemen in Medien, Politik und Forschung. In: Halm, Dirk/Meyer, Hendrik (Hrsg.): Islam und die deutsche Gesellschaft. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 169–194.

Statistisches Bundesamt (2023a): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2021. Fachserie 1 Reihe 2.2. Wiesbaden. Online: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publika

tionen/Downloads-Migration/migrationshintergrund-2010220217004.pdf?__blob=publicationFile [06. 06. 2023].

Statistisches Bundesamt (2023b): Pressemitteilung Nr. 080 vom 2. März 2023. Online: https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2023/03/PD23_080_12.html?nn=208952 [12. 04. 2023].

Stošić, Patricia (2017): Kinder mit ‚Migrationshintergrund'. Reflexionen einer (erziehungs-)wissenschaftlichen Differenzkategorie. In: Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie/Machold, Claudia (Hrsg.): Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 81–99.

Supik, Linda (2014): Statistik und Rassismus. Das Dilemma der Erfassung von Ethnizitat. Campus Forschung, Band 968. Frankfurt: Campus.

Will, Anne-Kathrin (2022): Anstelle des Migrationshintergrundes: Eingewanderte erfassen. Initialbeitrag. RfM-Debatte 2022. Berlin. Online: https://rat-fuer-migration.de/wp-content/uploads/2022/06/Initialbeitrag-RfM-Debatte-2022-Anne-Kathrin-Will-Anstelle-des-Migrationshintergrundes-Eingewanderte-erfassen.pdf [06. 06. 2023].

Zerubavel, Eviatar (2018): Taken for Granted. The Remarkable Power of the Unremarkable. Princeton (N.J.): Princeton University Press.

Kontakt:
Josefine Matysiak M.A.
Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung
josefine.matysiak@wzb.eu

Dr. Anne Piezunka
Goethe-Universität Frankfurt a. M.
Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung
piezunka@em.uni-frankfurt.de

Clara Montero
Freie Universität Berlin
clara.montero@fu-berlin.de

Bildung konzeptualisieren: Eine rassismuskritisch-dekoloniale Perspektivierung[1]

Manuel Peters & Nadine Etzkorn

Zusammenfassung: Im vorliegenden Beitrag nehmen wir die Kritik an einer häufig fehlenden Explikation der (minimal-)normativen Ziele einer gegenwärtig dominierenden Konzeptualisierung von Bildung, die diese als Transformation vor dem Hintergrund von Krise begreift, zum Ausgangspunkt unserer Überlegungen. Aus einer rassismuskritisch-dekolonialen Perspektive erläutern wir, wann bildungstheoretische Konzeptualisierungen Gefahr laufen, Kolonialität fortzuschreiben. Hierbei betrachten wir die konstitutive Einschreibung von Rassismus in natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnungen sowie in Konzepte von Bildung und stellen deren Bedeutung für Selbst-, Fremd- und Weltverhältnisse heraus. In einem Ausblick setzen wir diese Überlegungen in Bezug zueinander und plädieren für eine rassismuskritisch informierte Ausrichtung des Bezugs auf Konzepte der Bildung, für ein post-normativ-normatives Verständnis dessen, was es heißt, ein Leben auf ‚würdige(re) und sichere(re) Art' zu führen.

Schlüsselwörter: Bildung als Transformationsprozess, Kolonialität, (Post-normative) Normativität, Konzepte der Bildung, Rassismus, Zugehörigkeit

Title: Conceptualizing „Bildung": A „Racism-Critical" and Decolonial Reading

Summary: The starting point of this paper is a critical discussion of a missing explication of the (minimal) normativity within currently dominant conceptualizations of „Bildung". From the vantage point of „Rassismuskritik", we explain in what case theoretical conceptualizations of „Bildung" bear the risk of perpetuating coloniality. In doing so, we argue that coloniality is constitutive for current natio-ethno-cultural orders of belonging and conceptualizations of „Bildung" and therefore also for conceptualizations of the relations to oneself, others and the world. Finally, and in summarizing, we argue for references to Bildung that are informed by „Rassismuskritik", i. e. for a post-normative-normative understanding of what it means to lead a life in more 'dignified and safer ways'.

Keywords: „Bildung" as process of transformation, coloniality, (post-normative) normativity, concepts of „Bildung", racism, belonging

1 Einleitung

In diesem Beitrag stellen wir rassismuskritisch-dekolonial informierte Überlegungen zu bildungstheoretischen Konzeptionalisierungen an. Das bedeutet für uns, in einem kolonialgeschichtlich sensiblen Bewusstsein die fortlaufende Einschreibung von Rassismus in Ver-

1 Wir bedanken uns bei den Gutachter:innen, dem Herausgeber:innenteam sowie den Mitgliedern der Forschungswerkstatt Migration und Bildung an der Universität Bielefeld für ihre wertvollen Kommentare und Anmerkungen.

ständnisse natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit und in Konzepte von Bildung zu thematisieren. In einem ersten Schritt diskutieren wir die unhintergehbare (implizite) Normativität vorherrschender Konzepte der Bildung (nicht nur) in Ansätzen der bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung, um an diesem Beispiel zu zeigen, warum diese Normativität aus rassismuskritischer Sicht stärker zum Gegenstand sowie zur (grundlagen-)theoretischen Reflexion gemacht werden sollte (Abschnitt 2). Zur genaueren Explikation wesentlicher Problematiken, die sich um die Normativität der Bildung aus einer rassismuskritisch-dekolonialen Perspektive entspinnen, beschäftigen wir uns in einem zweiten Schritt mit der andauernden Kolonialität von Zugehörigkeitsordnungen als konstitutivem Hintergrund der Ausbildung von Selbst-, Fremd- und Weltverhältnissen (Abschnitt 3). In einem dritten Schritt erörtern wir problematische genealogische Aspekte der Kolonialität von Bildung, die auch in aktuellen Konzeptualisierungen von Bildung zu berücksichtigen sind (Abschnitt 4). Abschließend werfen wir einen Blick auf Problematiken und Möglichkeiten des Bezugs auf Bildung in der Migrationsgesellschaft und treten für die Orientierung an einem postnormativ-normativen Verständnis dessen ein, was es heißt, ein Leben auf ‚würdige und sichere Art' zu führen (Abschnitt 5).

2 Zum Problem der (impliziten) Normativität in bildungstheoretisch orientierten Konzepten aus rassismuskritisch-dekolonialer Perspektive

Die „Transformation von Figuren des Selbst- und Weltverhältnisses infolge von Krisenerfahrungen", so Rucker und Anhalt (2017: 52), ist mittlerweile zu so etwas wie einer „bildungstheoretischen Konsensformel" (ebd.) für empirisch ausgerichtete und bildungstheoretisch orientierte Forschung geworden (vgl. auch Yacek 2022). Das ist bemerkenswert, denn wie Ricken (2019: 109) aus subjektivierungstheoretischer Perspektive einwendet und wie wir im Folgenden weiter diskutieren werden, wird durch den in seinen Machteffekten nicht weiter reflektierten Fokus auf Transformationsprozesse des Welt- und Selbstverhältnisses die „weniger ‚reine Seite' der Bildung, also ihr Macht-, Unterwerfungs- und insofern Formationscharakter […], eher abgeblendet".[2] Lipkina (2017: 140) argumentiert, dass die Einnahme einer bildungstheoretischen Perspektive, wenn dabei die ihren zentralen Konzepten unterliegende Normativität nicht zum Gegenstand der Diskussion gemacht wird, Macht- und Herrschaftsverhältnisse – die tatsächliche Normierung, die etwa im Gebot der Selbsttransformation zu finden sei – eher verschleiert. In Rieger-Ladichs (2020: 17) Worten müssen bildungstheoretische Interventionen zudem „als strategische Spielzüge im fortwährenden Ringen um Deutungshoheit eines disziplinären Diskurses" verstanden werden. Diese würden sichtbar in den unterschiedlichen normativen Vorstellungen, die verschiedenen Bildungsverständnissen zugrunde liegen. Welche normative Vorstellung hinter der je eingenommenen Perspektive steht und wie sie sich damit gegenüber herrschenden Verhältnissen positioniert,

2 Es geht uns an dieser Stelle nicht darum, die Theorie transformatorischer Bildung an sich zu kritisieren, denn die rekonstruktive und an sozialwissenschaftlichen Theorien orientierte Ausrichtung halten wir grundsätzlich für bedeutend. Vielmehr dient uns die Diskussion als Ausgangspunkt, die Bedeutung einer stärkeren Diskussion der normativen Ausrichtung von Konzepten der Bildung für eine rassismuskritisch-dekoloniale Perspektiven berücksichtigende Bildungsforschung zu verdeutlichen.

ist Rieger-Ladich (2020) folgend eine eigene bedeutsame bildungstheoretische Fragestellung. Auch Fuchs (2015: 25) hebt in diesem Sinne hervor, dass ein Nachdenken über Konzepte der Bildung immer auch mit Fragen danach verbunden ist, „was das menschliche Leben gut oder zumindest besser macht." Insofern lässt sich in der Konzeptualisierung von Bildung und ihrer empirischen Untersuchung der Frage nach normativen Horizonten der Orientierung nicht entgehen, da diese notwendig angelegt sind.

Aus rassismuskritisch-dekolonialer Perspektive sind diese Einwände für Überlegungen zu Bildung besonders bedeutsam, denn Rassismus wird hier als Macht- und Herrschaftsverhältnis verstanden, welches nicht nur explizit in Gewalt, Ausbeutung und Unterdrückung in Erscheinung tritt, sondern sich vielmehr „bereits in scheinbar alternativlosen Selbst- und Weltwahrnehmungsweisen derjenigen aus[drückt], die sich in ein bestimmtes Herrschaftsverhältnis durch implizite Zustimmung bzw. habituelle Einpassung gewissermaßen ‚freiwillig' unterordnen (müssen)" (Füllekruss et al. 2022: 16). Rassistische Strukturen offerieren daher „eine Ordnung und Lehre von der *richtigen* und *natürlichen* Ordnung der Menschen und der Welt, die sinnstiftend wirkt" (Kourabas 2020: 224) und der selbst „eine innere normative Vorstellung einer *angemessenen*, einer *guten und richtigen Ordnung* inhärent" (ebd.) ist. So verstanden zeigt sich Rassismus sowohl auf der Ebene der Struktur/Ordnung als auch in seinen subjektivierenden Effekten, das heißt, „in Gestalt einer Praxis der Welterschließung und Weltdeutung, da Rassismus als Schlüssel dient, ‚nicht nur das zu interpretieren, was die Individuen erleben, sondern auch das, was sie innerhalb der gesellschaftlichen Welt sind' (Balibar 1992: 26)" (Kourabas 2020: 224). Vor diesem Hintergrund ist es für eine rassismuskritisch ausgerichtete Perspektive bedeutsam, einen konsensuell gewordenen Fokus wie Transformation auch darauf hin zu befragen, inwiefern in und durch diesen Rassismus (unbeabsichtigt) fortgeschrieben wird.

Koller (2016: 160), bedeutsamer Repräsentant der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse, setzt sich mit der Kritik auseinander, dass die Vertreter:innen des Ansatzes mit nur einem „Minimum an ethischen Kategorien" auskommen und dass diese zudem meist auf einer impliziten Ebene verbleiben. Er stimmt der Relevanz der Kritik in der Folge zu und führt zur Verdeutlichung Marotzkis strukturale Bildungstheorie an, dessen Konzept der Transformation normativ aufgeladen sei, weil es darauf ziele, individuelle Reflexivität zu steigern. Auf eine genauere Auseinandersetzung mit und Begründung dieses normativen Zieles verzichte Marotzki aber. Was für das Beispiel Marotzkis gelte, sei auch für die anderen Arbeiten der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse geltend zu machen (Koller 2016: 156 ff.). Das bestätigt auch Thomsen (2020), die sich dezidiert und umfänglich mit Normativität in Ansätzen der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse auseinandersetzt[3] und feststellt, dass diese durchgehend von der vorgestellten ethisch-normativen Zurückhaltung gekennzeichnet sind sowie das zugrundeliegende Motiv der Transformation nicht ausreichend reflektieren (Thomsen 2020: 83 ff.).[4]

Eine aus rassismuskritischer Sicht wesentliche Problematik dieser Zurückhaltung bringt Stojanov (2006: 74) auf den Punkt, wenn er argumentiert, dass mit dem Fokus auf Transformationsprozesse, ohne eine weitergehende normative Orientierung, etwa einer Ausrich-

3 Thomsen (2020) unterscheidet zwischen reflexionstheoretischen, (z. B. Marotzki 1990) diskurstheoretischen (z. B. Koller 1999; Lüders 2007; Rose 2012) und praxeologischen Ansätzen (z. B. Nohl 2006; Rosenberg 2011) sowie dem Transformative Learning (z. B. Mezirow 1978). Letzterer wird allerdings von Koller (2012) selbst nicht als Teil der Ansätze der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse genannt.

4 Die Ausnahme bildet für sie das Konzept des Transformative Learning, welches zahlreiche Übereinstimmungen mit der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse aufweist, sich jedoch ethisch dezidierter positioniert.

tung an „eine[r] universelle[n] Idee der Menschlichkeit“, die Gefahr bestehe, in der Konsequenz auch menschenverachtende Transformationsprozesse als Bildungsprozesse begreifen zu müssen. Es scheint uns daher wichtig, diese Konzeptualisierungen von Bildung auf ihre normativen Implikationen hin zu befragen. Gleichwohl ist anzumerken, dass es eine lange Tradition der kritischen Diskussion der Bedeutung des Normativen der Bildung in der Erziehungswissenschaft gibt. Diese kommt etwa in der idealtypischen Unterscheidung zwischen materialen und formalen Bildungstheorien zum Ausdruck. Während erstere für an gesellschaftlichen Ansprüchen ausgerichtete Konzeptualisierungen stehen, sind zweitere an der „Entwicklung individueller Kräfte und Fertigkeiten“ orientiert (vgl. Thomsen 2020: 89, Zitat nach Benner 2012: 151). Formale Ansätze, zu denen auch die Ansätze der Theorie transformatorischer Bildung gezählt werden können, zeichnet es aus, „auch dasjenige in den Blick bekommen [zu können], was nicht in erster Linie der vorab antizipierten Problemanalyse entspricht“ (Thomsen 2020: 180). Sie reagieren damit mitunter auch auf eine aus rassismuskritischer Sicht bedeutende Kritik an normativen Konzeptualisierungen von Bildung, die diese als Praxis der Distinktion problematisiert, wie wir noch genauer beleuchten werden (siehe Abschnitt 3).

Das in den Blick zu bekommen, was nicht der vorab antizipierten Problemanalyse entspricht, ist ein wichtiger Aspekt, den es zu berücksichtigen gilt und der auf die Frage nach der Art der Vermittlung zwischen Theorie(bildung) und empirischer Forschung verweist, welche die aus rassismuskritischer Sicht notwendige machttheoretische Reflexion aber nicht obsolet macht. Dies ist insofern bedeutsam, als dass ein normativer Standpunkt im Kontext von Bildungstheorie und bildungstheoretisch orientierter Forschung, wie wir in der bisherigen Betrachtung verdeutlicht haben, immer – explizit oder implizit – eingenommen wird, also unvermeidbar ist. Im Kontext rassismuskritischer Forschung ist diese Einsicht relevant, denn diese wendet sich – normativ – gegen das Fortbestehen und die Weiterschreibung von Rassismus. Herrschaftsverhältnisse zeichnen sich dabei durch eine „Art Selbstverständlichkeit“ (Mecheril et al. 2013: 47) aus, Herrschaft erscheint also häufig normalisiert, „selbstverständlich, unabänderlich oder ‚natürlich‘“ (ebd.) und das bedeutet dann unthematisiert normativ. Oder anders formuliert: Selbstverständlichkeit legitimiert und stabilisiert Herrschaft.

Hinzu kommt, dass Bildung „politisch“ zu verstehen ist, d. h. als ein Konzept, das auf die Gestaltung der Gesellschaft verweist bzw. mit der Gestaltung der bürgerlichen Gesellschaft, als deren funktionale Voraussetzung, verwoben ist (vgl. Schäfer 2011: 114 ff.). Es ist daher – so Ricken (2007: 35) – bedeutsam, „sich in den Streit um die Bildung als einem Streit um die Zukunft unserer Gesellschaft einzumischen und ‚Bildung‘ als diskursive ‚Streitformel‘ zu bewähren.“ Über diese streiten lässt sich nun weder „im Namen des einen wahren Bildungsbegriffs noch im Verzicht auf jegliche normative Positionierung“ (ebd.). Welche Vorstellung von gesellschaftlichen Verhältnissen bildungstheoretischen Ansätzen zugrunde liegt und ob dies je angemessene Vorstellungen bildungstheoretischer Forschung aus rassismuskritischer Sicht sind, ist in dieser Lesart diskussionswürdig. Eine solche Streitformel können Bildungsbezüge theoretischer wie empirischer Art nur dann sein, wenn auch die Auseinandersetzung um getroffene Vorannahmen und damit korrespondierende Konsequenzen für die je angelegten Verständnisse von Gesellschaft weitergeführt wird und nicht implizit bleibt. In bildungstheoretischen Konzeptionen, etwa dem Fokus auf Transformation, spiegeln sich entsprechend auch Vorstellungen (un-)angemessener gesellschaftlicher Verhältnisse wider. Auch wenn es sich dabei nur um eine zufällige Gegebenheit handeln mag, so zeigt sich die in postmodernen kapitalistischen gesellschaftlichen Verhältnissen an die Subjekte gestellte

Forderung der umfassenden Flexibilität (vgl. Fraser 2003) doch äußerst kompatibel mit dem Motiv der Transformation (vgl. Peters 2022: 48).

Insbesondere dann, wenn sich Erziehungswissenschaft in rassismuskritischer Einstellung mit Fragen von Bildung auseinandersetzt, kann sie unseres Erachtens aus mindestens zwei Gründen nicht auf eine (macht-)theoretische Sensibilisierung verzichten: Erstens werden in rekonstruktiven Forschungen nur dann spezifische Gegenstände thematisierbar, wenn Vorwissen über diese Gegenstände angelegt wird, das es erlaubt, relevante Aspekte auch als solche zu interpretieren. Vor dem Hintergrund der Einschreibung von Rassismus in Selbst- und Weltverhältnisse läuft Theorie und Forschung ansonsten Gefahr, Rassismen zu reproduzieren. Zudem kann mit einem solchem Vorgehen der Kritik der „Weltvergessenheit" (Rosenberg 2011) begegnet werden, die gegenüber dem Fokus auf die Transformation von Selbstverhältnissen vorgebracht worden ist. Wie wir argumentiert haben, ist aufgrund der ‚normalisierenden' Einschreibung von Rassismus in globale Selbst- und Weltverhältnisse sowohl der Einbezug von Vorwissen über ihre konstitutiven Verflechtungen mit Rassismus als auch Offenheit für je kontextspezifische Ausgestaltungen und Aushandlungen von Bedeutung für rassismuskritisch ausgerichtete Bezüge auf Bildung. Die Ansätze der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse sind daher in ihrem Anspruch, keine universellen Normen anzulegen, grundsätzlich zu begrüßen, insofern sie also theoretische Einstellungen nicht der Empirie überzustülpen versuchen, sondern Bildungsprozesse als kontextrelative und von „feldspezifischen Deutungsmustern" (Barth et al. 2020: [2]) abhängige Phänomene verstehen und untersuchen.

Auf ersteres, die konstitutive Einschreibung von Rassismus in Selbst-, Fremd- und Weltverhältnisse, möchten wir im Folgenden anhand eines Blicks auf die Kolonialität von Zugehörigkeitsordnungen, und damit von Selbst-, Fremd- und Weltverhältnissen, und die Kolonialität des Konzepts der Bildung eingehen, um im Anschluss einen Ausblick auf rassismuskritisch-dekolonial informierte Ansprüche bildungstheoretischer Konzeptualisierungen werfen zu können. Diese Erläuterungen und dieser Exkurs sind von Bedeutung, da Zugehörigkeitsordnungen wesentliche Rahmungen für spezifische Möglichkeiten und Hindernisse der „Bildung" abgeben, und zwar, weil aus ihnen ungleiche Möglichkeiten der Ausbildung von Selbst- und Weltverhältnissen folgen bzw. sich diese in ihnen ausbilden.

3 Einschreibung von Rassismus in Selbst-, Fremd- und Weltverhältnisse – zur Kolonialität von Zugehörigkeitsordnungen

Gegenstand der hier diskutierten rassismuskritisch ausgerichteten (nicht nur) erziehungswissenschaftlichen Analysen sind gesellschaftliche (Nicht-)Zugehörigkeitsordnungen, die „jene machtvollen Zusammenhänge [bezeichnen], die durch eine komplexe Form der Ermöglichung und Reglementierung, der symbolischen, kulturellen, politischen und biographischen Einbeziehung und Ausgrenzung auf Individuen produktiv Einfluss nehmen" (Mecheril et al. 2013: 28). Innerhalb von Zugehörigkeitsordnungen werden unterschiedlich natio-ethno-kulturell (rassifiziert) positionierte migrationsgesellschaftliche Subjekte hervorgebracht, indem diese lernen „(sich) als migrationsgesellschaftliche spezifische Subjekte zu denken, als solche zu handeln und sich auf gesellschaftliche Bedingungen zu beziehen" (ebd.:

17). In rassismuskritischer Lesart sind Zugehörigkeitsordnungen global verortet und die Bewertung von Zugehörigkeit mit der Geschichte des Kolonialismus und der in diesem Zusammenhang etablierten Ungleichheitsverhältnissen verwoben. In diesem Sinne heben post- und dekoloniale Theorien[5] Kolonialität als konstitutiven Bestandteil der europäischen Moderne hervor (vgl. Mignolo 2012), ein Aspekt, den die europäische Erzählung der Moderne lange Zeit ausgeblendet hat (vgl. Dussel 1993) und dies vielfach auch weiterhin tut (vgl. Lentin 2008). Dabei korrespondierte mit dem Kolonialismus[6], wie Quijano (2007: 171) ausführt, die Produktion von Wissen über die Regionen und Menschen der Welt, der rassialisierenden Klassifizierung der Weltbevölkerung, er nennt dies auch „Kolonialität der Macht" („coloniality of power"). Quijano (2016) argumentiert, dass kapitalistische Formen des Ausbeutens seit dem 15. Jahrhundert konstitutiv mit Prozessen der Rassialisierung sowie weiteren Formen der sozialen Hierarchisierung verbunden sind und sich auf nachhaltige Weise in die verschiedenen sozio-ökonomischen Konfigurationen der Moderne eingeschrieben haben (vgl. auch Bhambra 2022; Wallerstein 1987). „Die Gegenwart als durch Kolonialität strukturiert zu perspektivieren, bedeutet […]", so hebt Kleinschmidt (2021: 4) entsprechend hervor, „[…] die Ungleichheitsstrukturen der Gegenwart als zeitgenössische Formen kolonialer Ungleichheit und Differenz anzusehen."

Die Kolonialität spiegelt sich beispielsweise in Vorstellungen von – und Praktiken der – nationalstaatlichen Zugehörigkeit, weshalb Boatcă und Roth (2016) auch von der Kolonialität der Staatsbürgerschaft sprechen. Die Autorinnen (Roth/Boatcă 2016: 203) erinnern in ihrer globalen Perspektive auf Staatsbürgerschaft daran, dass diese auf „kolonialrassistischen und -ethnischen Konstrukten basiert" und „dass die Institutionalisierung von Staatsbürgerschaftsrechten in westlichen Nationalstaaten mit dem legalen (und physischen) Ausschluss nicht-europäischer, nicht-weißer und nicht-westlicher Bevölkerungen von zivilen, sozialen und kulturellen Rechten einherging" (ebd.: 193). Diese Konstrukte prägen den Autorinnen zufolge auch den heutigen Umgang mit Migration: „Dabei verweist der heutige Umgang mit Migration und Staatsbürgerschaft in der EU auf eine lange Tradition der Selbsterzählung Westeuropas als Ursprung von Modernität, Fortschritt und zivilisatorischer Überlegenheit" (ebd.: 189 f.). Die Legitimation natio-ethno-kultureller Grenzziehungen steht, wie Mecheril schreibt, mit symbolischen Ordnungen der Zugehörigkeit in Zusammenhang (vgl. Mecheril 2016: 15 u. 2003: 25). Von besonderer Bedeutung in der Hervorbringung und Legitimation von Ein- und Ausschluss von natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit ist also historisch spezifisches diskursives Wissen über Zugehörigkeit. Amelina (2021: 3) konstatiert entsprechend, dass die ungleiche Verteilung von Zugehörigkeit unter intersektionalem

5 Bhambra (2014) zeigt, dass zwar bedeutsame Differenzen zwischen postkolonialen und dekolonialen Ansätzen bestehen – vor allem in Hinsicht auf ihre disziplinäre Verortung sowie geographische Herkunft und Ausrichtung. Eine Gemeinsamkeit bestehe aber darin, die andauernden Effekte und Dynamiken des Kolonialismus und die Bedeutung „epistemologischer Dominanz" (ebd.: 120) für diese zu analysieren. Postkoloniale Studien sind, wie Bhambra ausführt, vornehmlich in den Cultural Studies verortet und wurden von diasporischen Intellektuellen aus dem asiatischen und arabischen Raum entwickelt. Dekoloniale Theorien sind demgegenüber stärker in der Weltsystemtheorie beheimatet und wurden von lateinamerikanischen Intellektuellen konzipiert. Der Schwerpunkt auf dekoloniale Ansätze ermöglicht es uns, die Verflechtung von Produktionsverhältnissen, Formen des Wissens und Rassialisierungsprozessen stärker hervorzuheben, weshalb wir die Einnahme einer dekolonialen Perspektive bevorzugen. Allerdings sprechen auch pragmatische Gründe (wie Lesbarkeit) dafür, nicht kontinuierlich von post- *und* dekolonialen Ansätzen zu schreiben.

6 Kolonialismus hat in unterschiedlichen Regionen der Welt Unterschiedliches bedeutet (vgl. etwa Clifford 2007: 19 ff.). In diesem Sinne müsste an dieser Stelle eigentlich von Kolonialismen die Rede sein. Wenn wir dennoch vom Kolonialismus schreiben, dann weil wir auf kolonial-rassistische Diskurse hinweisen möchten, die, Kolonialismen übergreifend, eine große Gemeinsamkeit aufweisen (vgl. Peters 2022: 70).

Rückgriff auf „classifications with respect to gender (male/female/transgender), ethnicity/race ('Us'/'Them'), class (privileged/subordinated), space (mobile/immobile, global/local/national/transnational) and other categories of inequality" hergestellt wird.

Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit und damit (un-)gleiche Rechte und Chancen, so das Argument und Problem, wird im Rückgriff auf rassifizierte Kategorien in Verbindung mit weiteren Kategorien sozialer Ungleichheit hergestellt, verteilt und habitualisiert. Etablierte Diskurse über vermeintlich ethnisch und kulturell „Andere" als Prozesse des Othering entlang natio-ethno-kultureller Grenzziehungen sind in diesem Zusammenhang von besonderer Bedeutung, da sie geschichtlich und aktuell mit der Legitimation von rassistischen Strukturen, u. a. etwa politisch-rechtlicher Ungleichbehandlung, in Verbindung stehen. Verdeutlichen lässt sich dies noch einmal an den jüngst hervorgebrachten Praktiken der Unterscheidung zwischen „europäischen" und „nicht-europäischen" Geflüchteten. Ramadan (2022) führt etwa am Bsp. der Medienberichterstattung über den Krieg in der Ukraine vor Augen: „Das sind nicht die Flüchtlinge, an die wir gewöhnt sind. Es sind Europäer, intelligente, gebildete Menschen, einige von ihnen sind IT-Programmierer (…) das ist nicht die übliche Flüchtlingswelle von Menschen mit unbekannter Vergangenheit. Kein europäisches Land hat Angst vor ihnen."

Aus der engen Verwobenheit von Zugehörigkeitsordnungen, normalisiertem Wissen über die (nicht-so-)zugehörigen „Eigenen" und „Anderen" und Rassismus sowie die sich daraus ergebenden Machteffekte – eine „illegitime Praxis, Ordnung und Struktur" (Kourabas 2020: 225) – folgt für eine rassismuskritisch-dekoloniale Perspektive die Notwendigkeit, darüber nachzudenken, inwiefern in Bezügen auf Konzepte der Bildung diese rassistischen Macht- und Herrschaftsverhältnisse aufgebrochen werden können. Damit ist eine wichtige Orientierung für die Diskussion von Konzeptualisierungen von Bildung benannt. Das Konzept der Bildung, sowohl in seiner materialen als auch formalen Ausrichtung, verweist allerdings auch selbst auf eine Geschichte und Gegenwart der Kolonialität, die es insbesondere vor dem Hintergrund des hier verfolgten Arguments einzuholen gilt. Diese möchten wir thematisieren, bevor wir zu einem zusammenfassenden Ausblick übergehen.

4 Zur Kolonialität des Konzeptes der Bildung

Von wesentlicher Bedeutung sowohl für das koloniale Projekt als auch für das westliche Projekt der Bildung war und ist die Konstitution der bürgerlichen Subjektform, deren Entstehung im Laufe des späten 18. und frühen 19. Jahrhunderts verortet werden kann, einer Zeitspanne, in der (nicht nur) in Europa die Bildung von Nationalstaaten, das Projekt der Aufklärung, Kolonialismus sowie die industrielle Revolution prägend waren (vgl. Heron 2007: 29 f.).[7] Wesentlich dienten zur Konstitution dieses bürgerlichen Subjekts Praktiken kultureller Disktinktion in Abgrenzung von anderen Klassen und *Races*[8] (vgl. Heron 2007;

7 Vgl. zu diesem Absatz ähnlich Peters 2022: 84 ff.

8 Khakpour et al. (2020) argumentieren unseres Erachtens überzeugend, dass die Bezeichnung ‚Rasse' durch ihre besondere historische Definition im deutschen Faschismus bis heute belastet ist, während *Race* im angelsächsischen Raum widersprüchlicher besetzt ist. *Race* könne demnach einerseits als Bestandteil rassistischer Ideologien und andererseits als Teil der Selbstdefinition emanzipatorischer Bewegungen verstanden werden. Im deutschen Wort ‚Rasse', so argumentieren die Autor:innen, würde die Konnotation mitschwingen, dass es ‚Rassen' tatsächlich gäbe (vgl. auch Peters 2022: 11). Aus diesem Grund verwenden wir den Terminus *Race.*

Knobloch 2020: 250). „Bildung“ – „Zivilisiertheit“ (ebd.) – als „Gegensatz zwischen Moralischem und Amoralischem“ (Reckwitz 2006: 249), wurde zum moralischen Leitschema bürgerlicher Subjektivität. Vor dem Hintergrund einer zunehmend hegemonialen Stellung des bürgerlichen Subjekts und der globalen Ausbeutung im Kolonialismus wird diese Vorstellung von Bildung auch zu einem legitimatorischen Moment des Kolonialismus, die Bildung der „ungebildeten“ „Anderen“ zum „Burden of the white [wo]man“ (vgl. etwa Piller 2011).[9] Gebildetsein wurde dann gleichsam zu konstitutivem Moment, Ausdruck und Legitimation der bürgerlichen Subjektform, die sich in einer Praxis der relationalen kulturellen Distinktion von anderen Klassen und *Races* konstituiert. Aus dieser relationalen Konstitution des bürgerlichen Subjektes geriert dann auch die Verantwortung („the burden“), den „Ungebildeten“ Bildung (bei)zubringen (vgl. Heron 2007; Knobloch 2020: 250). Es zeigen sich deutliche Parallelen zum zuvor diskutierten Zusammenhang zwischen Prozessen der Rassifizierung und der (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit.

Es ist an dieser Stelle bedeutsam, noch einmal darauf hinzuweisen, dass sich die bürgerliche Vorstellung des „autonomen“ Subjekts in Wirklichkeit in der relationalen Abgrenzung von anderen Klassen konstituiert. Wie Etzkorn und Mecheril (2023) in ihrer Auseinandersetzung mit der (pädagogischen) Idee eines aufgeklärten, mündigen und autonomen Subjektes konstatieren, spielt die der Kolonialität eingeschriebene Autonomiepraxis dem kolonisierenden Subjekt jene Mittel einer Subjektform in die Hand, die es möglich und legitim machen, Macht und Herrschaft – physisch wie epistemisch – über andere auszuüben. Auch der dekoloniale Theoretiker Quijano (2007) argumentiert, dass die in der bürgerlichen Subjektform vorzufindende Negation der Relationalität des Subjekts als ein wesentliches Moment der Hervorbringung von kolonialer Differenz anzusehen ist. Die Wirkmächtigkeit der kolonialen Differenz äußert sich darin, dass die Nicht-Artikulation von Subjekt-Objekt Beziehungen die verantwortliche Verbundenheit mit anderen und der Welt, oder, genauer, für Ausbeutungsverhältnisse, negiert werden kann und etwa die Normativität von Bildungskonzepten nicht diskutiert werden muss. Der phantasierte Autonomierückstand des kolonisierten Subjekts diente und dient dann unterschiedlichen Formen von Unterdrückung, Gewalt und Auslöschung und als Legitimationsgrundlage selbiger (vgl. Etzkorn/Mecheril 2023).

Entsprechend betonen rassismuskritisch-dekoloniale Ansätze die Notwendigkeit, die globale Geschichte des Kolonialismus in ihren Konsequenzen für die Gegenwart in einer gewaltvollen Verbindung mit Formen der Subjektkonstitution zu verstehen. So konstatiert z. B. Bergold-Caldwell (2020: 164 f.), dass Subjekte das „Geworden-Sein der Welt“ erfahren: „[…] sie erfahren es als Geschichte, sie erfahren [sic] als Biographie, sie erfahren es in der Genealogie ihrer Vernetzung mit der Welt“. In Selbst-, Fremd- und Weltverhältnisse ist aus dieser Sicht Rassismus weiterhin konstitutiv eingeschrieben.

9 Die Einfügung „woman“ ist hier bedeutsam, da sich, wie Heron (2007: 32) zeigt, Frauen in erheblichem Maße am kolonialen Projekt, etwa in der missionarischen Arbeit in den Kolonien betätigten. Sie soll allerdings nicht die Bedeutung der Kategorie Geschlecht in diesem Zusammenhang verwischen.

5 Ausblick: Überlegungen zur Konzeptualisierung von Bildung in rassismuskritisch-dekolonialer Perspektive

Die bis hierhin geführte Diskussion nahm am Beispiel der Problematik einer aus rassismuskritischer Sicht unzureichenden Explikation der unvermeidbaren normativen Konzeptualisierungen von Bildung (nicht nur) im Kontext der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse ihren Ausgang. Sie legte sodann die andauernde Bedeutsamkeit der Verbindungen zwischen dem – normativen – Konzept der Bildung, dem bürgerlichen Subjekt, natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnungen und Rassialisierungsprozessen dar. Insbesondere haben wir versucht zu zeigen, wie die Legitimation vergangener und aktueller sozio-ökonomischer Figurationen in (normativem) relationalem Verweis auf defizitär verortete, als nicht-so-bürgerlich, nicht-so-autonom und nicht-so-westlich markierte Andere vonstatten ging und weiter vonstatten geht. Diese Verweise greifen auf etablierte und daher häufig normalisierte Kategorien sozialer Ungleichheit zurück, sind verbunden mit etablierten Mustern kultureller Distinktion, als solche tendenziell habitualisiert und damit – wenn dethematisiert – in ihren Effekten für die Reproduktion sozialer Ungleichheit unkenntlich gemacht. In der Konsequenz kann „Hilfe", kann Bildung der „Ungebildeten" usw. soziale Ungleichheit reproduzieren, wenn nicht die Relationalität der Machtverhältnisse und der Subjektkonstitution ebenfalls zum Thema gemacht wird (vgl. etwa Bourdieu 2006).

Die Rassifizierung der Zugehörigkeitsordnungen und -kontexte in Deutschland wird in der kritischen Migrationsforschung immer wieder hervorgehoben und in ihren Effekten für individuelle Erfahrungen und (Un-)Möglichkeiten auch in Bildungssettings diskutiert (vgl. etwa Kooroshy et al. 2018; Kourabas 2021; Scharathow 2014). Diese Forschungen sind von Ansätzen, die dekoloniale Perspektiven auf Bildung beleuchten (siehe Knobloch/Drerup 2022), bisher nicht ausreichend berücksichtigt worden. In der Folge kritisieren dekoloniale Perspektiven bisher zwar das westlich geprägte Konzept der Bildung, übertragen die Kritik aber nicht auf die Diskussionen um die Reproduktion von Klassifikationsmustern im natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitskontext Deutschland bzw. berücksichtigen nicht die dazu bereits vorliegenden rassismuskritisch ausgerichteten Forschungen. Diese Nichtberücksichtigung führt mitunter dazu, dass die in diesem Beitrag diskutierten Fortschreibungen des Rassismus in natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnungen und sich in diesen vollziehenden Subjektivierungsprozessen und Konzepten von Bildung aus dem Blick geraten. Die minimal normative Perspektive, wie sie von Koller (2012; 2016) vorgeschlagen wird, kann dazu führen, dass die Produktion von Wissen über „die" Differenz „der" Anderen fortgeschrieben wird und zwar dann, wenn die Standortgebundenheit des Wissens und die Machtverhältnisse, die ihr eingeschrieben sind, nicht zum Thema gemacht werden. Beispielsweise weist Rose (2012) auf diese Problematik im Kontext von Forschungen hin, die auf Bildungsprozesse als Transformation von Selbst-, Fremd- und Weltverhältnissen fokussieren und die Anlässe für diese Transformation in „Fremdheitserfahrungen" (Rose 2012: 75) sehen, wie es in der Regel für die Ansätze der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse gilt. Häufig passiere es, dass dabei in kulturalisierender Art und Weise vorherrschende Konzepte des „Anderen" aufgegriffen würden und besonderes Potenzial für Fremdheitserfahrungen etwa in Auslandsreisen (vgl. Schäfer 2011) oder Migration (vgl. Kokemohr 2007) gesehen werde. Bergold-Caldwell und Georg (2018: 73) heben im Zusammenhang mit heutigen Diskussionen um Bildung hervor, dass die „hegemoniale Idee von Bildung, verbunden mit

einer Trennung in ‚wir' und ‚die' […] bis heute fort[besteht] und […] Menschen in je unterschiedliche Positionen [subjektiviert]." Es bestehe eine Kontinuität des Rekurses auf „Bildung (und auf Bildungsunterschiede) [, die] seit dem Beginn des (modernen, europäischen) Kolonialismus dazu verwendet wird, asymmetrische (koloniale) Macht- und Herrschaftsverhältnisse zu legitimieren." (ebd.) Charakteristisch für dieses Konzept der Bildung sei ein Ausgehen von einer „kolonialen Differenz", nach der zwischen „modernen (aufgeklärten, emanzipierten, demokratischen) und nicht-modernen (nicht-aufgeklärten, nicht-emanzipierten, nicht-demokratischen) Weltregionen, Ländern, Kulturen, Völkern, Ethnien und letztlich Menschen (und deren Lebensstilen und Weltanschauungen)" (ebd.) unterschieden werde. Bildungsdefizite und kompensatorische Maßnahmen seien häufig entlang dieser Logik organisiert. Entsprechend sei „Bildung, oder der Ruf nach Bildung" (Bergold-Caldwell/Georg 2018: 69) – und das ist in diesem Kontext bedeutsam und zu problematisieren – ubiquitär und ein zentrales Moment in Debatten um Migration und Zugehörigkeit. Castro Varela (2021: 3) weist darauf hin, dass in Bildungsdiskussionen vor allem solche Perspektiven dominieren, die etwa danach fragen, „warum Schüler:innen aus Migrationsfamilien in den Schulen nach wie vor schlechtere Abschlüsse erreichen", ohne dabei eine rassismuskritische und dekoloniale Perspektive anzulegen. Das bedeutet dann, den hier dargestellten Zusammenhang von Bildungsvorstellungen und Machtverhältnissen nicht zu thematisieren und ggf. wieder (neu) einzuschreiben. Denn, wie wir in diesem Beitrag argumentiert haben, sind „Zugehörigkeitsordnungen […] nicht schlichtweg vorhanden, sondern historische und produktive Strukturen, in denen Subjekte Erfahrungen der symbolischen Distinktion und Klassifikation, Erfahrungen der Handlungsmächtigkeit und Wirksamkeit sowie biographische Erfahrungen der kontextuellen Verortung machen" (Mecheril 2020: 64).

Mithilfe der rassismuskritisch-dekolonialen Perspektive lässt sich auf die komplexe Fortschreibung von Verhältnissen sozialer Ungleichheit hinweisen, die mit Rassismus, in Artikulation mit weiteren Kategorien sozialer Ungleichheit wie Gender, Klasse, Raum usw. in Verbindung stehen und diese problematisieren. Wie Rothberg (2019: 48) argumentiert, sind wir alle multipel in diese Verhältnisse involviert, wirkt vergangenes Unrecht in gegenwärtigen Verhältnissen fort, etwa strukturell, und nehmen wir darin relationale und spezifische, mitunter auch in sich widersprüchliche Subjektpositionen ein. Deshalb tragen wir nach Rothberg auch für sie Verantwortung.[10] Vor dem Hintergrund der Geschichte des Kolonialismus, aber auch aufgrund der Vielfalt an Subjektpositionen und ihrer Verstrickung mit anderen Positionen innerhalb rassifizierter Zugehörigkeitsordnungen, kann es nicht *ein universelles* Konzept geben, an dem sich Bildung orientieren sollte.[11] Verdeutlichen lässt sich dies etwa, wenn Geipel und Mecheril (2014) Butlers Vorschlag, Postsouveränität als Bildungsziel zu verankern, kritisieren und zwar, weil dieses Bildungsziel universalistisch ausgerichtet sei und die gegebenen sozialen Unterschiede zwischen Akteur:innen nicht berücksichtige:

10 Rothberg (2019: 31–58) unterscheidet, für die Diskussion bedeutsam, zwischen Schuld und Verantwortung für strukturelle Ungleichheiten, die auf historische Gegebenheiten, wie etwa den Kolonialismus, zurückgehen. Zwar treffe viele Menschen heute keine Schuld (mehr), aber als soziale Wesen seien sie für die Strukturen, in denen sie leben, verantwortlich: „Although not guilty of what precedes us, we remain captive to a communal responsability by virtue of our participation in a collective way of life" (ebd.: 47).

11 Das ist ein Punkt, auf den Knobloch (2020: 253) in einer Kritik an „der" Migrationspädagogik aus dekolonialer Perspektive hinweist. Knobloch legt in seiner Kritik „die" Migrationspädagogik allerdings vorschnell als „ein" Konzept fest, wenn er an ihr kritisiert, dass Vorstellungen von Bildung standortgebunden und der Standort der Migrationspädagogik bürgerlich seien, weil sie auf die Reflexion natio-ethno-kultureller Zugehörigkeiten setzten. Vorschnell, da Mecheril (etwa 2020) immer wieder die Unabgeschlossenheit des Projekts „Migrationspädagogik" betont und es keineswegs nur „ein" migrationspädagogisches Konzept gibt.

„Dort wo Präsouveränität die Erfahrungen und Selbstweisen von Menschen maßgeblich strukturiert, ist ein Bildungsziel, das vorsieht, die eigene Souveränität zu verlieren, nicht nur paradox (wie kann ich etwas verlieren, was ich nicht besitze?), sondern auch zynisch. Da, wo (Bürger-)Rechte stark eingeschränkt sind und informelle Ausschlüsse signifikant wirksam sind (Flucht und Migration), lautet eine Aufgabe von Bildung wohl auch: Räume schaffen, in denen Menschen ein Gespür und eine Sprache dafür entwickeln, dass ihnen das Recht auf das zusteht, was theoretisch unterkomplex und wohl auch irreführend Selbstbestimmung genannt wird.“ (Geipel/Mecheril 2014: 53)

Aus einer rassismuskritisch-dekolonialen Perspektive, die sich die Gewaltförmigkeit von (Bildungs-)Theorie und Forschung und der ihr inhärenten „epistemischen Gewalt“ (Brunner 2020) bewusst macht, kann der:die Forscher:in nun aber nicht bereits wissen, was es jeweils konkret bedeutet, sein:ihr „[…] Leben auf ‚würdige und sichere Art‘ [zu] führen“ (Mecheril 2020: 66), weshalb die Antwort auf diese Frage auch in Bildungskonzepten offen gehalten und zu einem „unabschließbaren Projekt der fortwährenden Re-Vision der Kritik“ gemacht werden muss (ebd.). Dieses kontextbedingte Verständnis von Normativität, das einerseits universell anmutende Normativität kritisiert, aber aus guten Gründen dennoch nicht auf einen normativen Anspruch verzichten möchte, kann als „postnormativ-normativ“ (Gottuck et al. 2022: 163) beschrieben werden. Der:die Forscher:in ist deshalb gehalten, empirisch nachzuspüren, wie (die Kolonialität der) „Macht in die Möglichkeiten der Menschen, ihr Leben auf würdige und sichere Art zu verbringen, eindringt, sie beschneidet und sich ihrer bemächtigt“ (Grossberg 1999: 62, zit. nach Mecheril 2020: 60). In diesem Sinne ist die Perspektive auf Bildung in der Migrationsgesellschaft in rassismuskritisch-dekolonialer Einstellung an den Möglichkeiten „[f]reiere[r] Existenz“, weniger „Behinderung“, mehr „Würde“, weniger „Entmündigung“ ausgerichtet (vgl. ebd.: 66), weshalb Transformation nur dann ein angemessener Fokus für Bildungsforschung sein kann, wenn sie diese Möglichkeiten befördert.

Literatur

Amelina, Anna (2021): After the Reflexive Turn in Migration Studies. Towards the Doing Migration Approach. In: Population, Space and Place, 27(1), e2368.

Balibar, Étienne (1992): Gibt es einen „Neo-Rassismus“? In: Balibar, Étienne/Wallerstein, Immanuel (Hrsg.): Rasse, Klasse, Nation. Hamburg: Argument, S. 23–38.

Barth, Jonas/Fröhlich, Johanna/Lindemann, Gesa/Mecheril, Paul/Schröter, Tina/Tilch, Andreas (2020): Wie Gewalt untersuchen? Ein Kodierschema für einen reflexiven Gewaltbegriff [72 Absätze]. In: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 22(1).

Bergold-Caldwell, Denise (2020): Schwarze Weiblich*keiten. Intersektionale Perspektiven auf Bildungs- und Subjektivierungsprozesse. Bielefeld: transcript.

Bergold-Caldwell, Denise/Georg, Eva (2018): Bildung postkolonial?! Subjektivierung und Rassifizierung in Bildungskontexten. In: Mai, Hanna/Merl, Thorsten/Mohseni, Maryam (Hrsg.): Pädagogik in Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen. Aktuelle erziehungswissenschaftliche Perspektiven zur pädagogischen Praxis. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 69–89.

Bhambra, Gurminder K. (2014): Postcolonial and decolonial dialogues. In: Postcolonial Studies, 17(2), S. 115–121.

Bhambra, Gurminder K. (2022): A Decolonial Project for Europe. In: JCMS: Journal of Common Market Studies, 60(2), S. 229–244.

Boatcă, Manuela/Roth, Julia (2016): Unequal and Gendered. Notes on the Coloniality of Citizenship. In: Current Sociology, 64(2), S. 191–212.

Bourdieu, Pierre (2006): Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Schriften zu Politik & Kultur 4. Herausgegeben von Margareta Steinrücke. Hamburg: VSA Verlag.

Brunner, Claudia (2020): Epistemische Gewalt. Wissen und Herrschaft in der kolonialen Moderne. Bielefeld: transcript.

Castro Varela, María do Mar (2021): Einleitung. Postkoloniale Pädagogik? In: Tertium Comparationis, 26(1), S. 1–8.

Clifford, James (2007): Indigenous Articulations. In: Wilson, Rob/Leigh Connery, Christopher (Hrsg.): The Worlding Project. Doing Cultural Studies in the Era of Globalization. Berkeley, California: North Atlantic Books, S. 13–38.

Dussel, Enrique (1993): Eurocentrism and Modernity (Introduction to the Frankfurt Lectures). In: boundary 2, 20(3), S. 65–76.

Etzkorn, Nadine/Mecheril, Paul (2023): Autonomie als Gegenstand und Maßstab der Kritik. In: Akbaba, Yaliz/Heinemann, Alisha M.B. (Hrsg): Erziehungswissenschaft dekolonisieren. Theoretische Debatten und praxisorientierte Impulse. Weinheim und Basel: Beltz, S. 125–150.

Fraser, Nancy (2003): Von der Disziplin zur Flexibilisierung? Foucault im Spiegel der Globalisierung. In: Fraser, Nancy/Honneth, Axel (Hrsg.): Umverteilung oder Anerkennung. Eine politisch-philosophische Kontroverse. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 239–258.

Fuchs, Thorsten (2015): „Hauptsache anders“, „Hauptsache neu“? Über Normativität in der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 91(1), S. 14–37.

Füllekruss, David/Kourabas,Veronika/Krenz-Dewe, Daniel/Natarajan, Radhika/Ohm, Vanessa/Rangger, Matthias/Schitow, Katharina/Shure, Saphira/Streicher, Noelia P. (Hrsg.) (2022): Migrationsgesellschaft – Rassismus – Bildung. Weinheim und Basel: Beltz.

Geipel, Karen/Mecheril, Paul (2014): Postsouveräne Subjektivität als Bildungsziel? Skeptische Anmerkungen. In: Kleiner, Bettina/Rose, Nadine (Hrsg.): (Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag. Judith Butlers Konzept der Subjektivierung in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Opladen: Budrich, S. 35–54.

Gottuck, Susanne/Ivanova-Chessex,Oxana/Shure, Saphira/Steinbach, Anja. (2022): (Un-)Erschütterbare Fundamente? Normativitätstheoretische Überlegungen zu Schule und Lehrer*innenbildung. In: Ivanova-Chessex, Oxana /Shure, Saphira/Steinbach, Anja (Hrsg.): Lehrer*innenbildung – (Re) Visionen für die Migrationsgesellschaft. Weinheim und Basel: Beltz, S. 154–166.

Grossberg, Lawrence (1999): Was sind Cultural Studies? In: Hörning, Karl H./Winter, Rainer (Hrsg.): Widerspenstige Kulturen. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 43–83.

Heron, Barbara (2007): Desire for Development. Waterloo, Ontario: Wilfrid Laurier University Press.

Khakpour, Natascha/Niggemann, Jan/Pohn-Lauggas, Ingo/Räthzel, Nora/Rego-Diaz, Victor (2020): Vorwort des Editorial Board. In: Hall, Stuart (2020): Vertrauter Fremder. Hamburg; Berlin: Argument, S. 9–12.

Kleinschmidt, Malte (2021): Dekoloniale politische Bildung. Eine empirische Untersuchung von Lernendenvorstellungen zum postkolonialen Erbe. Wiesbaden: Springer Nature.

Knobloch, Phillip D. Th. (2020): Grenzen der Migrationspädagogik. Hyperkulturelle und dekoloniale Übersetzungen. In: Trans (Hrsg.): Wissen in der Transnationalisierung. Zur Ubiquität und Krise der Übersetzung. Bielefeld: transcript, S. 235–256.

Knobloch, Phillip D. Th./Drerup, Johannes (2022): Bildung in postkolonialen Konstellationen. Erziehungswissenschaftliche Analysen und pädagogische Perspektiven. Bielefeld: transcript.

Kokemohr, Rainer (2007): Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungstheorie. In: Koller, Hans-Christoph/Marotzki, Winfried/Sanders, Olaf (Hrsg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld: transcript, S. 13–68.

Koller, Hans-Christoph (1999): Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne. München: Wilhelm Fink.

Koller, Hans-Christoph (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.

Koller, Hans-Christoph (2016): Ist jede Transformation als Bildungsprozess zu begreifen? In: Verständig, Dan/Holze, Jens/Biermann, Ralf (Hrsg.): Von der Bildung zur Medienbildung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 149–161.

Kooroshy, Shadi/Shure, Saphira/Mecheril, Paul (2018): Rassismus in der Migrationsgesellschaft. In: Hunner-Kreisel, Christine/Wetzel, Jana (Hrsg.): Rassismus in der Sozialen Arbeit und Rassismuskritik als Querschnittsaufgabe. Perspektiven für Wissenschaft und Praxis. Lahnstein: Verlag Neue Praxis, S. 15–26.

Kourabas, Veronika (2020): Rassismuskritik in umkämpften Zeiten. Zur Produktivität des aktuellen Normativitätsvorwurfs an machtkritische Forschung. In: Bücken, Susanne/Streicher, Noelia/Velho, Astrid/Mecheril, Paul (Hrsg.): Migrationsgesellschaftliche Diskriminierungsverhältnisse in Bildungssettings. Wiesbaden: Springer VS, S. 213–232.

Kourabas, Veronika (2021): Die Anderen ge-brauchen. Eine rassismustheoretische Analyse von ‚Gastarbeit' im migrationsgesellschaftlichen Deutschland. Bielefeld: transcript.

Lentin, Alana (2008): Europe and the Silence about Race. In: European Journal of Social Theory, 11(4), S. 487–503.

Lipkina, Julia (2017): Die empirische Erschließung von Bildungsprozessen im biografischen Material mithilfe des integrativen Basisverfahrens. In: ZQF – Zeitschrift für Qualitative Forschung, 18(1), S. 137–152.

Lüders, Jenny (2007): Ambivalente Selbstpraktiken. Eine Foucaultsche Perspektive auf Bildungsprozesse in Weblogs. Bielefeld: transcript.

Marotzki, Wolfgang (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.

Mecheril, Paul (2003): Prekäre Verhältnisse. Münster: Waxmann.

Mecheril, Paul (2020): Migrationsgesellschaftliche Bildungsforschung. Überlegungen aus der Perspektive der Cultural Studies. In: Baros, Wassilios/Jobst, Solveig/Gugg, Ricarda/Theurer, Thomas (Hrsg.): Bildungsherausforderungen in der globalen Migrationsgesellschaft. Berlin: Peter Lang, S. 57–70.

Mecheril, Paul (Hrsg.) (2016): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz.

Mecheril, Paul/Thomas-Olalde, Oscar/Melter, Claus/Arens, Susanne/Romaner, Elisabeth (2013): Migrationsforschung als Kritik? Erkundung eines epistemischen Anliegens in 57 Schritten. In: Dies. (Hrsg.): Migrationsforschung als Kritik? Spielräume kritischer Migrationsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 7–58.

Mezirow, Jack (1978): Perspective Transformation. In: Adult Education Quarterly, 28(2), S. 100–110.

Mignolo, Walter (2012): Epistemischer Ungehorsam. Rhetorik der Moderne, Logik der Kolo-nialität und Grammatik der Dekolonialität. Wien und Berlin: Turia + Kant.

Nohl, Arnd-Michael (2006): Bildung und Spontaneität. Phasen biographischer Wandlungsprozesse in drei Lebensaltern. Empirische Rekonstruktionen und pragmatistische Reflexionen. Opladen: Leske + Budrich.

Peters, Manuel (2022): (Selbst-)Bildungsprozesse in der Migrationsgesellschaft. Über postkoloniale Mobilitäten junger Erwachsener. Bielefeld: transcript.

Piller, Ingrid (2011): Intercultural Communication. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Quijano, Anibal (2007): COLONIALITY AND MODERNITY/RATIONALITY. In: Cultural Studies, 21(2–3), S. 168–178.

Quijano, Anibal (2016): Kolonialität der Macht, Eurozentrismus und Lateinamerika. Wien und Berlin: Turia + Kant.

Ramadan, Dunja (2022): Sie sehen aus wie wir. In: Süddeutsche Zeitung vom 28. 02. 2022. URL: https://www.sueddeutsche.de/medien/flucht-ukraine-russland-rassismus-1.5538654?reduced=true, letzter Zugriff am 22. 11. 2022.

Ricken, Norbert (2007): Das Ende der Bildung als Anfang. Anmerkungen zum Streit um Bildung. In: Harring, Marius/Rohlfs, Carsten/Palentien, Christian (Hrsg.): Perspektiven der Bildung. Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 15–41.

Ricken, Norbert (2019): Bildung und Subjektivierung. Bemerkungen zum Verhältnis zweier Theorieperspektiven. In: Ricken, Norbert/Casale, Rita/Thompson, Christiane (Hrsg.): Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 95–118.

Rieger-Ladich, Markus (2014): Walter White aka „Heisenberg". Eine bildungstheoretische Provokation. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 90, S. 17–32.

Rieger-Ladich, Markus (2020): Bildungstheorien zur Einführung. Hamburg: Junius.

Roth, Julia/Boatcă, Manuela (2016): Staatsbürgerschaft, Gender und globale Ungleichheiten. In: Feministische Studien 34(2), S. 189–206.

Rose, Nadine (2012): Migration als Bildungsherausforderung. Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien. Bielefeld: transcript.

Rosenberg, Florian von (2011): Bildung und Habitustransformation. Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen. Bielefeld: transcript.

Rothberg, Michael (2019): The Implicated Subject. Beyond Victims and Perpetrators. Stanford: Stanford University Press.

Rucker, Thomas/Anhalt, Elmar (2017): Perspektivität und Dynamik. Studien zur erziehungswissenschaftlichen Komplexitätsforschung. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

Schäfer, Alfred (2011): Irritierende Fremdheit. Bildungsforschung als Diskursanalyse. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Scharathow, Wiebke (2014): Risiken des Widerstandes. Bielefeld: transcript.

Stojanov, Krassimir (2006): Philosophie und Bildungsforschung: Normative Konzepte in qualitativ-empirische Bildungsstudien. In: Pongratz, Ludwig A./Wimmer, Michael/Nieke, Wolfgang (Hrsg.): Bildungsphilosophie und Bildungsforschung. Bielefeld: Janus Presse, S. 66–87.

Thomsen, Sarah (2020): Bildung in Protestbewegungen. Wiesbaden: Springer VS.

Wallerstein, Immanuel (1987): The Construction of Peoplehood. Racism, Nationalism, Ethnicity. In: Sociological Forum, 2(2), S. 373–388.

Yacek, Douglas (2022): Bildung und Transformation. Zur Diskussion eines erziehungswissenschaftlichen Leitbegriffs. Berlin: J.B. Metzler.

Kontakt:
Dr. Manuel Peters
BTU Cottbus-Senftenberg
peters@b-tu.de

Nadine Etzkorn
Universität Bielefeld
nadine.etzkorn@uni-bielefeld.de

Rezension: René Breiwe (2020): Diversitätsreflexive Bildung und die deutschen Schulgesetze. Eine kritische Analyse. Wiesbaden: Springer VS.

Rita Nikolai

Es gibt in der deutschsprachigen Bildungsforschung nicht viele Beiträge, die sich explizit mit schulrechtlichen Fragen auseinandersetzen. So haben Julia Hugo und Martin Heinrich 2021 eine „Abstinenz im Umgang mit Bildungsrecht“[1] in der Erziehungswissenschaft konstatiert. Und Hans-Peter Füssel spricht gar von einem „blinde[n] Fleck“.[2] Die Auseinandersetzung mit schulrechtlichen Fragen wird im deutschen Kontext dadurch erschwert, dass es das Schulrecht nicht gibt. Denn aufgrund des Kulturföderalismus sind die 16 Bundesländer für die schulrechtlichen Vorgaben für Unterricht und Schule zuständig. Wer sich also mit schulrechtlichen Fragen auseinandersetzen möchte, muss die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der schulrechtlichen Regelungen in den verschiedenen Bundesländern analysieren. Die Analyse von schulrechtlichen Regelungen kommt dabei einer Art Mammutaufgabe gleich, denn schulrechtliche Vorgaben erfolgen über Landesverfassungen, Schulgesetze oder Verordnungen und beinhalten eine Vielzahl von Regelungen. Es lohnt sich jedoch, schulrechtliche Analysen zu betreiben, denn sie verraten viel über die „gesellschaftliche[n] Normvorstellungen“ (Breiwe 2020: 3). Zudem können schulrechtliche Vorgaben als „Instrument hierarchischer Machtausübung“ (Breiwe 2020: 3) verstanden werden. Welche Aufgaben und Ziele sowie Rechte und Pflichten die im Schulwesen beteiligten Akteur:innen haben, um einen inklusiven und diskriminierungsfreien Schulbesuch zu gewährleisten, wird durch schulrechtliche Vorgaben beeinflusst. Es ist das große Verdienst von René Breiwe, dass er sich in seiner Dissertation, die 2020 im Springer-Verlag als Schrift veröffentlicht wurde, dieser Aufgabe angenommen hat. Und er hat diese Aufgabe mit Bravour gemeistert und hat eine lesenswerte Schrift vorgelegt.

Bei der Schrift handelt es sich um eine gekürzte und überarbeitete Dissertation, die 2018 an der Universität Duisburg-Essen vorgelegt und von Prof. Dr. Isabell van Ackeren und Prof. Dr. Nicolle Pfaff begutachtet wurde. Erschienen ist die Schrift in der Buchreihe „Inklusion und Bildung in Migrationsgesellschaften“ des Springer-Verlages, deren Beiträge den Umgang mit migrationsbedingter Diversität theoretisieren und rekonstruieren. Anspruch von René Breiwe war es, einen theoriebildenden und praxisorientierten Beitrag (S. 4) vorzulegen und ein Konzept diversitätsreflexiver Bildung zu entwickeln. Die Analyse gliedert sich wie folgt: Nach einer Einleitung werden zunächst in Kapitel 2 die der Analyse zugrunde liegenden theoretischen Konzepte einer diversitätsreflexiven Bildung vorgestellt. In einem dritten Kapitel wird die Rolle der Schulgesetzgebung im Kontext steuerungs- und schultheoretischer Überlegungen gestellt. Im empirischen Teil der Analyse werden zunächst Forschungsdesign und -methodik präsentiert (Kapitel 4) und anschließend Schulgesetze inhaltsanalytisch im

1 Hugo, Julia/Heinrich, Martin (2021): Zu den Eigenlogiken rechts- und erziehungswissenschaftlicher Perspektiven auf Bildung – die Kommission Bildungsorganisation, Bildungsplanung und Bildungsrecht (KBBB) auf der Suche nach ihrem dritten „B“. Erziehungswissenschaft Heft 62, Jg. 32, 11–22, hier Seite 11. https://doi.org/10.3224/ezw.v32i1.02

2 Füssel, Hans-Peter (2020): Recht – ein blinder Fleck in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Cramer, Colin/König, Johannes/Rothland, Martin/Blömeke, Sigrid (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt UTB, S. 114–122, hier Seite 113. https://doi.org/10.35468/hblb2020-013

Kontext einer diversitätsreflexiven Bildung ausgewertet (Kapitel 5). Zentrale Ergebnisse der Analyse werden in Kapitel 6 vorgestellt und ein Fazit in Kapitel 7 verweist auf den theoretischen sowie praxisbezogenen Ertrag der Analyse.

Den Begriff diversitätsreflexiver Bildung entwickelte der Autor vor dem Hintergrund einer Vielzahl von Beiträgen zu den Begriffen von Homogenität, Heterogenität, Diversität, Differenz, Inklusion und Intersektionalität. Auch wenn auf S. 120 im Text eine Art Zusammenfassung vorgelegt wird, wäre es wünschenswert gewesen, eine ausführlichere Diskussion der Gemeinsamkeiten und Unterschiede präsentiert zu bekommen, da doch die Abgrenzungen der einzelnen Konzepte und Begriffe nicht immer klar vom Autor herausgearbeitet wurden und der rote Faden bei den Begriffsdarstellungen etwas verloren ging. Mit dem Konzept einer diversitätsreflexiven Bildung verknüpft der Autor die drei Säulen Antidiskriminierung, Intersektionalität und Subjektorientierung mit den Werten von Anerkennung, Partizipation und Solidarität. Mit dem von René Breiwe entwickelten Konzept einer diversitätsreflexiven Bildung gelingt es dem Autor, den wirtschaftlich-gesellschaftlichen Kontext, gesellschaftliche Machtverhältnisse, Prozesse der Reproduktion sozialer Ungleichheit sowie Bedingungen von Inklusions- und Exklusionsprozessen der schulrechtlichen Regelungen in den Blick zu nehmen.

In seiner Schrift analysierte René Breiwe die Schulgesetze der 16 Bundesländer mit Stand vom August 2014 unter der Perspektive diversitätsreflexiver Bildung. Neuere Entwicklungen nach 2014 werden für die Bundesländer Hessen und Sachsen vom Autor berücksichtigt. Dabei ging es René Breiwe darum, aufzuzeigen, welche Bedeutung den Elementen diversitätsreflexiver Bildung in den schulrechtlichen Regelungen jeweils zukommt und welche Konflikte sowie Widersprüche sich hier zeigen. Die Analyse der schulrechtlichen Regelungen erfolgte mittels eines inhaltsanalytischen Vorgehens nach Philipp Mayring und eines theoriegeleitet-deduktiv erstellten Kategoriensystems. Damit war es René Breiwe möglich, eine kategoriale und bundesländerspezifische Analyse vorzunehmen. Ergänzt wurde die inhaltsanalytische Analyse durch eine Clusteranalyse, um Typen von schulgesetzlichen Regelungen in den Bundesländern ermitteln zu können.

Mit seiner Analyse kann René Breiwe zeigen, dass binäre Formulierungen sowie eine „traditionelle Integrationsperspektive“ (S. 18) schulrechtliche Vorgaben für Unterricht und Schule dominieren. Zudem entsprachen, so Breiwe (Kapitel 6), Mitte der 2010er Jahre die Regelungen nicht dem Stand des wissenschaftlichen Diskurses zu Diversität. Stattdessen würden in den Schulgesetzen „traditionelle“ (S. 18) Orientierungen reproduziert, was sich beispielhaft am Begriffspaar ‚Hochbegabung‘ und ‚Lernbeeinträchtigungen‘ zeige. Differenzkritische Perspektiven fänden sich dagegen kaum in den Schulgesetzen und der Fokus liege zumeist auch nicht auf dem Individuum mit potenziellen unterschiedlichen individuellen Persönlichkeitsmerkmalen. Daher lautet das Fazit von René Breiwe, dass „festzustellen [ist], dass keine dekonstruktivistische oder kritisch-reflexive Orientierung hinsichtlich Diversitäts- bzw. Differenzaspekten vorliegt“ (S. 231). Zudem wird vom Autor benannt, dass in den Schulgesetzen die „Priorität von nationalen und monokulturellen Ausprägungen“ (S. 238) vorherrsche. Als Typen schulgesetzlicher Regelungen zeigten sich die drei Typen von (1) „tendenziell Progressive“, (2) „uneindeutig Gemischte“ und (3) „tendenziell Traditionelle“. Während zur ersten Gruppe Mitte der 2010er Jahre die Bundesländer Berlin, Brandenburg, Bremen, Hessen und Mecklenburg-Vorpommern gehörten, zählten die Bundesländer Baden-Württemberg, Bayern, Nordrhein-Westfalen, das Saarland, Sachsen und Thüringen zum dritten Typus. Die anderen Bundesländer gehörten dem zweiten Typus an.

Als Beitrag kommt der Schrift zu, dass konzeptionelle Grundelemente diversitätsreflexiver Bildung vom Autor entwickelt wurden (s. S. 260). Zudem zeigt René Breiwe, wie postkategoriale Formulierungen einer Antidiskriminierung aussehen könnten, um „mehrdimensionale, institutionelle bzw. strukturelle Diskriminierung sowie positive Maßnahmen" (S. 226) zu berücksichtigen. Die Schrift bietet insbesondere auch für Personen in der Schulpolitik und Schulverwaltung, die für schulgesetzliche Regelungen zuständig sind, Handlungsempfehlungen, um einer diversitätsreflexiven Bildung in ihrer sprachlichen Ausgestaltung in den Schulgesetzen näher zu kommen. Bildungsforscher:innen mit Interesse an schulgesetzlichen Analysen bietet sich eine systematische Untersuchung, die zudem auch stark theoriebasiert ist. Für weiterführende Analysen wäre es interessant zu erkunden, welche Veränderungen seit Mitte der 2010er Jahre festzustellen sind. René Breiwe hat mit seiner Schrift aufgezeigt, entlang welcher Kategorien zukünftige Analysen vorgenommen werden könnten. Der Autor löst seinen Anspruch ein, einen theoriebildenden und praxisorientierten Beitrag vorzulegen. Die Lektüre der Schrift ist demnach mit Nachdruck zu empfehlen.

Kontakt:

Prof. Dr. Rita Nikolai
Universität Augsburg
rita.nikolai@uni-a.de

Rezension: Wagner, Matthias (2020): ‚Fremde' Kinder in deutschen Bildungsinstitutionen? Biographische Reflexionen über Differenz- und Rassismuserfahrungen. Wiesbaden: Springer VS.

Aysun Doğmuş

Rassismus als gesellschaftliches Strukturprinzip dokumentiert nicht nur seine historische Gewordenheit in flexiblen und wandlungsfähigen Erscheinungsformen, deren Gewalteffekte von verbalen und körperlichen Übergriffen bis hin zu normalisierten Alltagspraktiken reichen. Auch seine Sozialität spiegelt sich darin wider: Rassismus ist mit nationalstaatlichen (Bildungs-)Institutionen verwoben und wirkt in subjektivierende Modellierungen privilegierender und deprivilegierender Positionen ein. In diesen relationalen Wirkungsverhältnissen verdichten sich konjunktive Erfahrungszusammenhänge mit biographischen und zuweilen transgenerationalen Kontinuitäten, ebenso wie unterschiedliche Bearbeitungsmodi und Widerstandspraktiken.

Mit diesen Wirkungsverhältnissen befasst sich auch Matthias Wagner in seiner qualitativen Studie zu Differenz- und Rassismuserfahrungen von Schwarzen Deutschen im deutschen Bildungssystem, für die er biographische Reflexionen als empirischen Zugang wählt. Die Unterscheidung zwischen Differenz- und Rassismuserfahrungen begründet er aufgrund der Intersektionen von Rassismus mit etwa Klassen- oder Geschlechterverhältnissen, während er die Differenzdimensionen von Rassismus über die Kategorisierungen „Ethnizität (oder ‚race') und Kultur […], Sprache und Religionszugehörigkeit" (S. 5) aufschlüsselt. Diese Dimensionen bearbeitet er im Kontext von Fremdheitszuschreibungen mit auch leistungsbezogenen Bewertungen in der Schule und möglichen Effekten für die Bildungsperformance. In der Kombination aus Biographieforschung und konstruktivistischer Grounded-Theory-Methodologie (GTM) verdichtet sich sein Erkenntnisinteresse auf lebensgeschichtliche Verarbeitungen von Differenzerfahrungen und deren Thematisierung in biographischen Erzählungen, die auch mit Bildungsentscheidungen für die eigenen Kinder der interviewten Personen verknüpft werden (S. 98). Bemerkenswert sind die empirischen Einblicke, die sich auf lebensgeschichtlich relevante Erfahrungen in Bildungsinstitutionen wie Kita und Schule, etwa im Beziehungsgeflecht mit Pädagog:innen und Gleichaltrigen, aber ebenso auf Aushandlungen dieser Erfahrungen innerhalb eigener familiärer Zusammenhänge in der Kindheit und Jugendphase beziehen.

Die Studie gliedert sich in sechs Kapitel. Unter dem Blickwinkel der (wissenschaftlichen) Repräsentation des *Anderen* erörtert Matthias Wagner im einleitenden Kapitel zunächst „unterschiedliche Problematiken" (S. 2), die mit seinem Forschungsanliegen als *weißer* Forscher verbunden sein könnten. Dabei nimmt er in zweierlei Hinsicht eine produktive Wendung vor. Er formuliert einen rassismuskritischen Anspruch solidarischer Praxis sowie Konsequenzen für die Erhebung und Interpretation seiner Daten. In dieser Aufmerksamkeitsrichtung widmet er sich (Selbst-)Bezeichnungen im Kontext natio-ethno-kultureller Zugehörigkeiten und entscheidet sich zur Bezeichnung der von ihm interviewten Personen für „Schwarze Deutsche" bzw. „Schwarze" als Kategorien sozialer Identität (S. 5 f.), in deren

Rahmen er auch die für seine Studie relevante Bezeichnung „Besatzungskind“ reflektiert (S. 9 f.). Ebenso gibt er neben der Einordung seiner Studie in den erziehungswissenschaftlichen Forschungsstand einen interdisziplinären Überblick zu der Forschung zu Schwarzen Deutschen.

Im zweiten Kapitel arbeitet Matthias Wagner zur Geschichte Schwarzer in Deutschland soziopolitische Zusammenhänge ab dem Ende des 19. Jahrhunderts auf. Er bezieht hierbei die zwei Weltkriege, den Nationalsozialismus, die Nachkriegszeit und Spezifika der ehemaligen DDR ein und schlussfolgert Kontinuitäten des Rassismus mit dem Ursprung in der Kolonialzeit. Vor diesem Hintergrund fokussiert er in einem ersten Schritt Studien, die sich Erfahrungen von Schwarzen Deutschen in deutschen Bildungsinstitutionen widmen und zeigen, dass die Bildungsinstitutionen als Orte in Erscheinung treten, „an denen Schwarze Deutsche [häufig] zum ersten Mal mit ihrer vermeintlichen (ethnischen) Differenz konfrontiert werden“ (S. 27). In einem zweiten Schritt wendet er sich – auch autobiographisch konzipierten – Studienergebnissen zu, mit denen die Herausbildung einer Schwarzen Identität im Erfahrungszusammenhang von Differenz und Rassismus und damit einhergehende Umgangsstrategien diskutiert werden können. Bedeutsam sind etwa „ein Gefühl von Isolation“ oder auch „Bedingungen eines Aufwachsens mit einem Schwarzen und einem *weißen* Elternteil“ (S. 38). Im dritten Kapitel nähert sich Matthias Wagner theoretisch und empirisch der erziehungswissenschaftlichen Differenz-, Ungleichheits- und Rassismusforschung an, die sich mit der interaktiven Herstellung von Differenz auseinandersetzt. Einer Hinführung zu erziehungswissenschaftlichen Debatten um Migration, Bildung und Differenz folgt eine seinem forschungspraktischen Zugang äquivalente Fokussierung sowohl auf ethnographische Perspektiven auf Differenz als auch auf die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung und ihren Gegenstand. Bildungsrelevante Studienergebnisse untergliedert er im Kontext von Migration, Bildungserfolg und Bildungsbe(nach)teiligung sowie mit Bezug auf bildungstheoretische Ansätze im Kontext von Fremdheitserfahrung und Rassismus.

Zur Bestimmung seiner forschungsleitenden Fragen schlussfolgert Matthias Wagner aus diesem umfassenden und differenzierten Überblick im vierten Kapitel, „dass die Lebenssituation Schwarzer Deutscher in hohem Maße durch die Betroffenheit von rassistischen Zuschreibungen und Diskriminierungen bestimmt ist, die an historische, in der Kolonialzeit wurzelnde Zuschreibungen über die vermeintlichen Eigenschaften Schwarzer Menschen anknüpfen“ (S. 94). Dabei reagiert das von ihm formulierte Erkenntnisinteresse auf mindestens zwei Desiderate, insofern er sich biographisch lebensgeschichtlichen Bildungserfahrungen von Schwarzen Deutschen zuwendet und zugleich deren Be- und Verarbeitung in ihrer Rolle als Elternteil kontextualisiert, folglich Bildungsentscheidungen für die eigenen Kinder und den Umgang mit Vertreter*innen von Bildungsinstitutionen einbindet. Um seinem Erkenntnisinteresse und dem vielschichtigen Forschungsanliegen nachzugehen und zugleich „subjektive Perspektiven Schwarzer Deutscher auf Bildungs- und Differenzerfahrungen zu (re-)konstruieren“ (S. 99) konzeptualisiert Matthias Wagner ein qualitatives Forschungsdesign. In Kapitel fünf erläutert und begründet er elaboriert seinen methodologisch-methodischen Forschungszugang in der Kombination von Biographieforschung und konstruktivistischer GTM und führt die konkrete Forschungspraxis aus. Die mit dem Prinzip des Theoretical Samplings erfolgende Fallauswahl führt zu einer Datenbasis von neun biographisch narrativen Interviews.

Die weiteren Abschnitte in diesem Kapitel widmen sich der Ergebnisdarstellung und Theoriebildung. Zunächst stellt Matthias Wagner seine Analysen anhand von zwei biogra-

phischen Einzelfällen ausführlich dar, die er nach den „jeweiligen Darstellungsinteressen der Biographinnen“ (S. 98) thematisch anordnet. Im Vergleich ermöglichen die Einzelfalldarstellungen zudem einen maximalen Kontrast mit der Aufmerksamkeit für minimale Kontraste. Bei Hanna spannt ihre Fluchtgeschichte den lebensgeschichtlichen Rahmen auf, während sie sich in einem Spannungsfeld von „Deutschfühlen“ und „Fremdgemacht“ werden mit auch Rassismuserfahrungen im Kontext ihrer bildungspolitischen Arbeit nach dem Psychologiestudium bewegt. Demgegenüber entfaltet sich der lebensgeschichtliche Rahmen von Penelope in einem Leben als „Besatzungskind“ mit einer *weißen* Mutter und dem Leben „immer so ‘n bisschen am Rande“ (S. 231). Den Vergleich dieser beiden Fälle nimmt Matthias Wagner als Ausgangspunkt für eine vertiefende Analyse und Theoriebildung im Sinne der GTM. Hierfür bezieht er einen weiteren Fall mit Fokus auf minimale Kontraste ein, den er als thematisch strukturiertes Portrait im lebensgeschichtlichen Rahmen (anti-)muslimischer Erfahrungszusammenhänge ausformuliert. Die zusammenfassende Betrachtung der drei Fälle mündet schließlich in drei übergreifenden Kategorien, die folgende theoretisierten Vertiefungen umfassen: Biographische Reflexionen sowohl von Differenz- und Rassismuserfahrungen in Bildungsinstitutionen als auch des familiären Umgangs mit diesen Erfahrungen sowie deren Konsequenzen in Bezug auf die eigenen Kinder. Die Konsequenzen umfassen Sensibilisierungsversuche von Lehrer*innen bis hin zu (Aus-)Wahlentscheidungen der Bildungseinrichtungen und implizieren zugleich Erfahrungen von sekundärem Rassismus.

Eine weitere Theoretisierung nimmt Matthias Wagner über die Einbettung seiner Analyseergebnisse in den Forschungsstand zu bildungstheoretischen Analysen von Subjektivierung und Rassismus vor, die er mit Überlegungen zu Konsequenzen für Bildungsverläufe und für die Lehrer*innenbildung unter Bedingungen von Differenz ergänzt. Matthias Wagner elaboriert die Relevanz einer rassismuskritisch ausgerichteten Lehrer*innenbildung, durch die Zusammenhänge von pädagogischem Handeln und strukturellen Rahmenbedingungen vermittelt werden müssten. Zugleich differenziert er zwischen den unterschiedlichen Positionen von Lehrer*innen im rassistischen Gefüge, die sich für seine Ergebnisse als bedeutsam erweisen. Die Potentiale der kritischen Weißseinsforschung mit einer intersektionalen Aufmerksamkeit werden hierbei mit der Frage zur Professionalisierung von rassistisch deprivilegierten Lehrer*innen erweitert. Im abschließenden Fazit werden schließlich mögliche Forschungsperspektiven ausgelotet.

Die Studie von Matthias Wagner ermöglicht einen komplexen Einblick in lebensgeschichtliche Erfahrungen, Zusammenhänge und Verarbeitungsmodi in von Rassismus maßgeblich geprägten Biographien. In ihren kollektiven Bezügen und dem fallübergreifenden Vergleich dokumentieren die Biographien zugleich ein Spektrum von Erscheinungsformen des Rassismus und seinen Intersektionen sowie die Vielschichtigkeit rassismusrelevanter Wirkungsverhältnisse. Dabei zeigt sich die biographische Kontinuität des Rassismus etwa in konkreten und facettenreichen Erlebnissen in Bildungsinstitutionen wie der Kita und Schule sowohl im eigenen Werden als auch in der Begleitung eigener Kinder, in die prägende Auseinandersetzungen im familiären Gefüge während der eigenen Kindheit und Jugendphase gleichermaßen verwoben sind. Matthias Wagner löst mit seiner methodologisch wie methodisch bemerkenswerten Studie und dem forschungspraktischen Vorgehen seinen Anspruch solidarischer Praxis auf vielfältige Weise ein. Dies zeichnet sich bereits über die Bezugnahme auf autobiographische Analysen und Wissensproduktionen Schwarzer Deutscher ab. Er folgt zudem nicht nur dem Darstellungsinteresse seiner Interviewpartner*innen und bietet verschiedene Lesarten in seinen Analysen an, die zugleich seine feinsinnigen Suchbewegen

nachvollziehbar machen. Er verdeutlicht wiederholt auch seine analytischen Auswahlentscheidungen, sodass die Leser*in an die Unmöglichkeit eines vollständigen Verstehens des Anderen erinnert wird und den Aufmerksamkeitsfokus auf die von Rassismus moderierten Wirkungsverhältnisse lenken kann, ohne subjektive Perspektiven der erzählenden Personen aus den Augen zu verlieren.

Dennoch bleibt angesichts der Frage, ob die von ihm beschriebenen Problematiken *weißer* Forscher*innen auf diese Weise aufgelöst werden können, ein Unbehagen zurück, das zu weiteren Diskussionen in der Differenz- und Rassismusforschung einlädt. Dabei könnte etwa der solidarischen Praxis eine verantwortliche Praxis an die Seite gestellt werden, in der die Beforschung von Rassismus den Blick auf die Repräsentation des Anderen oder seiner Lebenswirklichkeiten bspw. auf die *weiße* Subjektivierung in Bildungsinstitutionen erweitert. Denkbar wäre auch, verstärkt Bezugsmöglichkeiten von Forschung, Theoriebildung und pädagogischer Praxis zu bearbeiten, sodass etwa die hier vorliegenden Studienergebnisse mit ihrem Komplexitätsspektrum in die qualifizierenden Bildungsprozesse von Lehrer*innen und Erzieher*innen im Modus eines reflexiven Habitus integriert und in der pädagogischen Praxis kontinuierlich rassismuskritisch und antirassistisch produktiv gemacht werden können.

Kontakt:

Prof. Dr. Aysun Doğmuş
Technische Universität Berlin
dogmus@tu-berlin.de

Tagungsbericht: Rassismuskritik in Schule und Erziehungswissenschaft. Was war? Was ist? Was muss noch kommen? Zeit für eine Bilanz! Digitale Tagung. 08. 12. 2022. Netzwerk Rassismuskritische Schulpädagogik

Dennis Barasi, Aysun Doğmuş, Rabea Halimi, Judith Jording, Ellen Kollender, Anja Seifert, Anja Steinbach, Henrike Terhart, Yasemin Uçan

Die vom Netzwerk Rassismuskritische Schulpädagogik mit Unterstützung des Vereins Each One Teach One (EOTO) organisierte Tagung im Dezember 2022 stellt die Abschlussveranstaltung der Online-Ringvorlesung *Rassismuskritische Schule* dar, für die in der Federführung von Vertreter:innen des Netzwerks von Mai 2021 bis Juli 2022 verschiedene Vorträge und Diskussionsformate durchgeführt wurden. Mit der Tagung wurden zentrale Perspektiven der Ringvorlesung zusammengeführt und Akteur:innen aus Schule, außerschulischen Bildungsinstitutionen, der (Erziehungs-)Wissenschaft und Zivilgesellschaft für eine Bilanzierung zu Rassismuskritik in Schule und Erziehungswissenschaft eingeladen. Damit war das Anliegen verbunden, einen reflexiven Blick auf die öffentliche Aufmerksamkeit für Rassismus zu werfen, die in den letzten Jahren insbesondere durch zivilgesellschaftliche Proteste gegen rassistische Übergriffe und Anschläge in Deutschland entstanden ist. Diese Aufmerksamkeit ist auch für die Schule und (erziehungs-)wissenschaftliche Forschung festzustellen. Etwa im Rahmen von Diskussionsveranstaltungen, Forschungsprojekten und Förderlinien, neuen Fortbildungskonzepten, wissenschaftlichen Veröffentlichungen oder Unterrichtsmaterialien und -projekten werden rassifizierende Strukturen, Diskurse und Praktiken in Schule und Schulpädagogik zunehmend thematisiert und problematisiert. Im Mittelpunkt der Dezembertagung standen die Fragen, welche rassismuskritischen Auseinandersetzungen und Aktionen bisher und vornehmlich in den letzten Jahren stattgefunden haben und wie diese Entwicklungen einzuordnen sind. Darüber hinaus wurden Überlegungen sowohl zu notwendigen Strukturen, um Rassismuskritik nachhaltig in der Schule und Schulpädagogik zu verankern, als auch zu weiteren Interventionen, um eine rassismuskritische Perspektive und solidarische Handlungsansätze in Bildungspraxis und Wissenschaft langfristig zu etablieren, angestellt. An der Tagung, die durch die Gebärdensprachdolmetscher:innen Alicia Strobel und Tanja Lilienblum-Steck begleitet wurde, nahmen rund 180 Personen teil.

Nach der Begrüßung durch die Organisator:innen wurden im ersten Teil der Tagung Impulsvorträge von verschiedenen Akteur:innen gehalten. Die Schülerin Soleil Guy berichtete über ihre Erfahrungen mit der Initiative „Black History Class“, die an der Nelson-Mandela-Schule in Berlin durch Schüler:innen angestoßen wurde. Die Lehrer:innen Mehmet Ermayasi und Nejla Abaza stellten die Arbeit des Netzwerks für Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte in Nordrhein-Westfalen vor und gaben einen Ausblick auf zukünftige Projekte. Aysun Doğmuş (Technische Universität Berlin) und Judith Jording (Universität Duisburg-Essen) konturierten die Entwicklung rassismuskritischer Forschungsperspektiven in Deutschland und diskutierten drei Spannungsfelder: Erstens Auslagerung der Rassismusforschung aus der allgemeinen Erziehungswissenschaft versus Anspruch einer allgemeinerziehungswissenschaftlichen Rassismusforschung, zweitens Wissenschaft als objektiver Zugang

versus theoretisch-methodologische Standortgebundenheit von Wissenschaft sowie drittens Wissensproduktion für das wissenschaftliche Feld versus Wissensproduktion als Gesellschaftskritik. Den Abschluss der Impulsrunde bildete Deborah Krieg von der Bildungsstätte Anne-Frank in Frankfurt a. M. mit einem Einblick in die Ansätze und Bedingungen ihrer Beratungstätigkeit. Dazu erörterte sie das Spektrum rassistischer Erscheinungsformen sowie intersektionale Verflechtungen und problematisierte das Phänomen der sekundären Viktimisierung. Neben einer differenzierten Darstellung von Umgangs- und Gegenstrategien, wie etwa Thematisierung und Zuhören als politische Praxis, zeigte Deborah Krieg Dimensionen pädagogischer Bildung auf, für die sie u. a. das interaktive Lernlabor „Anne Frank. Morgen mehr" zu Antisemitismus, Rassismus und Diskriminierung in Geschichte und Gegenwart vorstellte.

Im zweiten Teil der Tagung fand ein moderierter Austausch in virtuellen Gruppenräumen statt, die für die jeweiligen Akteursgruppen – Schüler:innen, (angehende) Lehrer:innen, (Erziehungs-)Wissenschaftler:innen, Zivilgesellschaft und Vertreter:innen von außerschulischen Bildungsinstitutionen – eingerichtet wurden. Eröffnet wurde die Möglichkeit, über die Impulsvorträge zu diskutieren, die (Zwischen-)Bilanzierungen zu vertiefen und diese durch eigene Erfahrungen und Perspektiven zu ergänzen. Die Ergebnisse der Austauschrunden wurden im dritten und letzten Teil der Tagung dialogisch zusammengetragen. Dazu wurden zunächst zentrale Aspekte aus der rückblickenden Bilanzierung herausgestellt und schließlich die formulierten Überlegungen und Forderungen zu Strukturveränderungen und Interventionen gesammelt. Übergreifend wurde der Austauschbedarf zu gewaltvollen Erfahrungen mit Rassismus und darunter insbesondere zu solchen deutlich, die von den verschiedenen Akteursgruppen gemacht werden, wenn Rassismus thematisiert, kritisiert und rassismuskritische Aktionen angestoßen werden.

Vor diesem Hintergrund wurde die notwendige Gestaltung vertrauensvoller Teamstrukturen in der Schule hervorgehoben, die dem Polarisierungspotential rassismuskritischer Inhalte im Kontext schulischer Machtstrukturen begegnen können und zugleich ermöglichen, rassismusrelevante Wissensbestände zu reflektieren und eine rassismuskritische Schulkultur zu pflegen. In diesem Zusammenhang wurde auch auf die Notwendigkeit von safer spaces und Empowermentträumen für BPoC-Lehrer:innen und -Schüler:innen sowie von Verbündeten hingewiesen. Gefordert wurde zudem, differenzreflexive, antirassistische, rassismus- und diskriminierungskritische Qualifizierungen von Lehrer:innen zu institutionalisieren sowie eine stärkere Repräsentanz von BPoC-Lehrer:innen im Kollegium und in der Schulleitung. Wissen über rassistische Gesellschaftsstrukturen müsse vermittelt und aktuelle Studienergebnisse und Fachliteratur für das Schulpersonal sowie für Mitarbeiter:innen in Bildungsbehörden zugänglich gemacht werden. Als eine ebenso zentrale Forderung wurde die fachliche und überfachliche Curriculumsentwicklung benannt, mit der die rassismuskritische Reflexion und Vermittlung von Lehr- und Lerninhalten, etwa über geeignete Unterrichtsmaterialien, gestärkt werden kann. Betont wurde zudem die zentrale Bedeutung von Schulleitungen und Netzwerkstrukturen im schulischen Alltag, wie auch zwischen schulischen Akteur:innen, Wissenschaft, Bildungspolitik und Bildungsverwaltung. Saraya Gomis, damalige Staatssekretärin für Antidiskriminierung und Vielfalt in Berlin, kommentierte die Beiträge und stellte als ein zentrales Kriterium für die Etablierung rassismuskritischer Schulentwicklung die Aufgabe heraus, die vielfältigen Anliegen und Aktionen rassismuskritischer Initiativen in eine Gesamtstrategie zu überführen.

Die Tagung wurde von der Illustratorin Sitha Reis (pictocorder) durch ein Graphic Recording visuell dokumentiert. Dieses, sowie eine ausführliche Dokumentation der Tagung, findet sich auf der Webseite des Netzwerks Rassismuskritische Schulpädagogik: https://netzwerkrassismuskritischeschulpädagogik.de/

Kontakt:

Dr. Dennis Barasi
Universität Bremen
barasi@uni-bremen.de

Prof.in Dr. Aysun Doğmuş
Technische Universität Berlin
dogmus@tu-berlin.de

Rabea Halimi
Zürich-Grundschule Berlin Neukölln
rabea.lucille@gmail.com

Dr.in Judith Jording
FH Münster/Universität Duisburg-Essen
judith.jording@fh-muenster.de

Vertr. -Prof.in Dr. Ellen Kollender
Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau
kollender@uni-landau.de

Prof. Dr. Anja Seifert
Justus-Liebig-Universität Gießen
Anja.Seifert@erziehung.uni-giessen.de

Prof.in Dr. Anja Steinbach
Europa-Universität Flensburg
anja.steinbach@uni-flensburg.de

Prof.in Dr. Henrike Terhart
Ruhr-Universität Bochum
henrike.terhart@rub.de

Dr.in Yasemin Uçan
Universität zu Köln
yasemin.ucan@uni-koeln.de

Julia Heimler

Kulturelles Kapital, Sprachbesitz und Geschlechterrollenorientierung

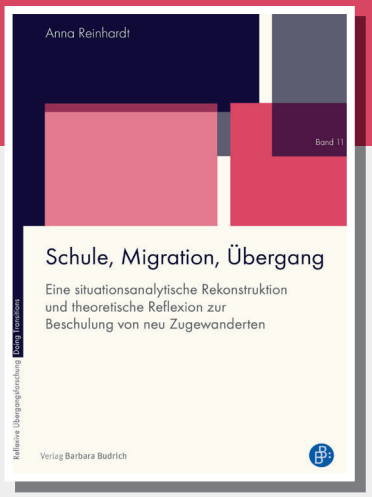
Zum Zusammenhang bei ein- und mehrsprachigen Jugendlichen

2023 • 171 S. • kart. • 29,90 € (D) • 30,80 € (A)
ISBN 978-3-96665-078-6 • eISBN 978-3-96665-918-5

Egalitäre Geschlechterrollenorientierungen sind wichtiger Bestandteil einer offenen Gesellschaft. Der Einfluss von Bildung hierbei wurde wiederholt aufgezeigt. Doch welche Rolle spielt Sprache als bedeutendes Element von Bildung in diesem Kontext? In der vorliegenden Studie wird dieser Zusammenhang für ein- und mehrsprachige Jugendliche analysiert und geprüft, ob bildungsrelevante Sprachfähigkeiten einen Einfluss auf die Geschlechterrollenorientierung haben.

Die Autorin:
Julia Heimler, bis 2021 wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft

www.shop.budrich.de



Anna C. Reinhardt

Schule, Migration, Übergang

Eine situationsanalytische Rekonstruktion und theoretische Reflexion zur Beschulung von neu Zugewanderten

Reflexive Übergangsforschung – Doing Transitions, Band 11
2024 • ca. 480 S. • kart. • 58,00 € (D) • 59,70 € (A)
ISBN 978-3-8474-2526-7 • eISBN 978-3-8474-1718-7

Der Zugang zu Bildung und damit der Übergang in das Regelschulsystem findet für neu zugewanderte und geflüchtete Kinder und Jugendliche oft durch eine institutionell gerahmte Zwischenphase in Vorbereitungsklassen statt. Aus einer ungleichheitsrelevanten Perspektive rekonstruiert Anna C. Reinhardt in ihrer qualitativen Studie diese Vorbereitungsklassen als komplexe Übergangssituationen und dekonstruiert ihr relationales Zustandekommen als konflikthaften Aushandlungsprozess um Teilhabe und Zugehörigkeit in der Migrationsgesellschaft.

Die Autorin:
Dr. Anna C. Reinhardt, wissenschaftliche Mitarbeiterin, Arbeitsbereich Erziehung und Bildung in der Migrationsgesellschaft, Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Osnabrück

www.shop.budrich.de