



Leseprobe aus Shure, De_Thematisierung migrationsgesellschaftlicher
Ordnungen, ISBN 978-3-7799-6440-7 © 2021 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6440-7](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6440-7)

Inhalt

Einleitung	9
Kapitel 1: Ausgangspunkte der Untersuchung	17
1.1 Anmerkungen zur Perspektive Migrationsgesellschaft	18
1.1.1 Verortung im Bereich kritischer erziehungswissenschaftlicher Migrationsforschung	24
1.1.2 Zur Bedeutung des Kritikbegriffs	28
1.2 Forschung zu Lehrer:innenbildung in der Migrationsgesellschaft	35
1.2.1 Wissensordnungen der Lehrer:innenbildung in der Migrationsgesellschaft	44
1.2.2 Lehramtsstudium als diskursiv hergestellter Ort	47
1.3 Diskurs- und machttheoretische Perspektiven	50
1.3.1 Eine Analyse von Machtverhältnissen – Annäherungen mit, nach und neben Foucault	53
1.3.2 Diskursive Praktiken und gesellschaftliche Machtverhältnisse – Erläuterung einer diskurstheoretischen Perspektive	62
1.3.3 Diskursive Praktiken, implizites Wissen und die Hervor- bringung der Ordnung – Annäherung an einen diskurs- analytisch-praxeologischen Zugang	69
Kapitel 2: Bausteine einer qualitativen Methodologie	77
2.1 Praktikenbezug aus diskurstheoretischer Perspektive: Materialtheoretische Überlegungen	79
2.2 Transkriptionstexte als Auskünfte	84
2.3 Modellierung als Arbeit von Text zu Text	86
Kapitel 3: De_Thematisierung – Hinführung zu einem Verständnis	96
3.1 Eine begriffliche Sensibilisierung und Systematisierung mit Perspektiven der Gender Studies	99
3.1.1 De_Thematisierung als Praxis des Zum-Verschwinden- Bringens	99
3.1.2 De_Thematisierung als Praxis zwischen Subversion und Reproduktion	104
3.1.3 De_Thematisierung als habituelle und organisationale Praxis	109
3.1.4 Zusammenfassung: De_Thematisierung als bedingte Praktik	117

3.2	Macht, Bedeutungsproduktion und De_Thematisierung – wissenstheoretische Überlegungen	119
3.2.1	Wissen, Nicht-Wissen und (erlernte) Ignoranzen	121
3.2.2	Implizites Wissen und die Frage nach einem gesellschaftlichen Unbewussten	125
3.2.3	Zusammenfassung: Praktiken der Bedeutungsproduktion als analytisches Gebilde	131
3.3	Schlussfolgerungen: De_Thematisierung migrationsgesell- schaftlicher Ordnungen	133

Kapitel 4: Figuren der De_Thematisierung 138

4.1	Rationalisierung	143
4.1.1	Bezug 1: Technisierung und Bürokratisierung von Migration	147
4.1.2	Bezug 2: Legitimierung des Bestehenden	164
4.1.3	Schlussfolgerungen: Rationalitätszumutungen, Rationalisierungsangebote und ideologische Staatsapparate der Migrationsgesellschaft	184
4.2	Identifizierung	188
4.2.1	Bezug 1: Gruppenzugehörigkeit	197
4.2.2	Bezug 2: (Selbst- und Fremd-)Bezeichnungen	212
4.2.3	Bezug 3: Körper	227
4.2.4	Schlussfolgerungen: Identifizierung, „Entleibung“ und die Frage der Aufmerksamkeit	240
4.3	Lachen und Ironie	243
4.3.1	Bezug 1: Lachen als einstimmender Widerspruch	252
4.3.2	Bezug 2: Ironie als Nicht-Verschiebung und Marker für Kontingenz	265
4.3.3	Schlussfolgerungen: Die Ambivalenz des komischen Diskurses – von Durchquerungen, Verschiebungen und Verfestigungen	274
4.4	Zusammenfassung und systematisierende Reflexion: Ebenen der De_Thematisierung	277

**Ausblick: Perspektiven für die Lehrer:innenbildung
der Migrationsgesellschaft** 286

Literatur 293

Einleitung

Diese Studie beschäftigt sich mit der Lehrer:innenbildung in der Migrationsgesellschaft. Sie fragt danach, welches migrationsgesellschaftliche Wissen an Orten der Lehrer:innenbildung in welcher Weise aufgerufen, ausgedrückt, wiederholt und hergestellt wird – also etwa in welcher Art und Weise der Topos Migration als relevant gesetzt wird und ob und inwiefern die „Komplexität und Fluidität migrationsgesellschaftlicher Verhältnisse“ (Doğmuş et al. 2018: 124) eine Berücksichtigung erfährt. Unter der Fokussierung auf das Lehramtsstudium als diskursiv hergestellter Ort werden in der Studie Praktiken der De_Thematisierung migrationsgesellschaftlicher Ordnungen als Praktiken der Bedeutungsproduktion modelliert und unter anderem in ihrem Zusammenhang zu übergeordneten Wissensbeständen sowie in ihrer Relevanz im Hinblick auf Wissensordnungen der Lehrer:innenbildung in der Migrationsgesellschaft theoretisiert.

Die inhaltliche Ausrichtung der Arbeit ist durch viele aktuelle und grundlegende Auseinandersetzungen mit den Themenbereichen Schule und Lehrer:innenbildung gerahmt. So sind die Diskussionen um notwendige Veränderungen von schulischer Bildung und Lehrer:innenbildung (auf inhaltlicher wie struktureller Ebene) seit einigen Jahren ein zentrales Thema in der Erziehungswissenschaft, den Fachwissenschaften sowie Fachdidaktiken. Auch für die Bildungspolitik und andere Bildungsakteur:innen stellen sie einen relevanten Arbeitsschwerpunkt dar (siehe etwa Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft 2017). Insbesondere unterstützt durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ des Bundes (Bundesministerium für Bildung und Forschung o. J.) und die durch diese Initiative geförderten Projekte an verschiedenen Universitäten der Bundesrepublik ist die „nachhaltige Optimierung der Lehrerbildung“ (ebd.) seit 2015 an den lehrer:innenbildenden Institutionen in allen Bundesländern ein wichtiges Thema. Als Kriterien zur Qualitätsentwicklung werden in diesem Zusammenhang besonders Formen der „Vermittlungspraxis von anwendungsbezogenem Wissen“ sowie die „Bereitstellung von Wissen und Können für das künftige Handeln und die Reflexion der (künftigen) Praxis“ (Böhme, Cramer & Bressler 2018a: 8) thematisiert. Diese und viele weitere Themen spielen allerdings nicht nur bei über die Initiative geförderten Projekten eine Rolle, sondern sie werden darüber hinaus in einem breiten wissenschaftlichen Diskurs bearbeitet. Zu den zentralen Forschungs- und Entwicklungsthemen der unterschiedlichen disziplinären Felder der Lehrer:innenbildung zählen die Verbesserung aller drei Phasen der Lehrer:innenbildung sowie die Verzahnung der Pha-

sen (etwa im Sinne einer optimierten inhaltlichen und strukturellen Abstimmung zwischen Studium, Referendariat und Lehrer:innenfortbildungen), die Stärkung der Zusammenarbeit von Fachwissenschaften und Fachdidaktiken oder auch der angemessene Einsatz von Praxisphasen und die Gestaltung der Professionalisierungsprozesse in diesen Phasen (etwa Artmann et al. 2018). Die Verbindung von Erziehungswissenschaft und Lehrer:innenbildung oder auch der Stellenwert der Erziehungswissenschaft in Lehramtsstudiengängen spielen in den gegenwärtigen Diskussionen ebenfalls eine wichtige Rolle (dazu etwa Böhme, Cramer & Bressler 2018b; Kunina-Habenicht & Terhart 2020). Aktuelle beziehungsweise veränderte gesellschaftliche Bedingungen und Anforderungen werden in wissenschaftlichen Auseinandersetzungen, in den konzeptionellen Überlegungen und auch den bildungspolitischen Programmen als ein zentraler Teilaspekt aufgerufen, an dem sich die Reformen der Lehrer:innenbildung orientieren sollen (siehe unter anderem Bundesministerium für Bildung und Forschung 2014). Zumeist geht es in diesem Zusammenhang auch um das pädagogische Handeln unter Bedingungen von Heterogenität/Diversität und Inklusion (etwa Barsch, Glutsch & Massumi 2017; Langer 2018; ebd.). Innerhalb der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ wird beispielsweise der „inklusive Umgang mit Heterogenität“ als

„Querschnittsthema verstanden, welches Curricula, Methoden und Lehr-/Lernarrangements der Lehrerbildung aller Lehramtsstudiengänge betrachtet. Nahezu alle Projekte haben das Thema Inklusion und Heterogenität in ihre Arbeit aufgenommen und geben Impulse, um Lehramtsstudierende theoriegeleitet und praxisbezogenen auf die Herausforderungen vorzubereiten.“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung o. J.: o. S.)

Auch die Auseinandersetzung mit Schule und Lehrer:innenbildung im „Zeitalter der Migration“ (Castles, de Haas & Miller 2014) wird vorwiegend unter diesem, im angeführten Zitat des BMBF aufgeworfenen, Begriff von Heterogenität und der daran anschließenden Vorstellung von einem professionellen „Umgang mit Heterogenität“ subsumiert. Hier bleibt allerdings die Vorstellung von Spezialwissen dominant, das zusätzlich in den allgemeinen Fundus des Wissens und Könnens für (angehende) Lehrer:innen aufgenommen werden sollte, um mit den sozialen und leistungsbezogenen Unterschieden auf Seiten der Schüler:innen umgehen zu können (Budde 2013a). Die „Forderung nach einem wie auch immer gearteten ‚Umgang‘ proklamiert – mal implizit, meist explizit – [...] eine Handlungsnotwendigkeit“ (Budde 2013b: 11) und damit einhergehend auch die Besonderung etwa von Schüler:innen und Schüler:innengruppen unter Rückgriff auf spezifische Differenzkategorien.

Wenn in der vorliegenden Arbeit von dem Interesse an einer Auseinandersetzung mit Lehrer:innenbildung in der Migrationsgesellschaft die Rede ist,

dann geht es im Gegensatz zu dem bisher skizzierten und dominanten Verständnis einer Lehrer:innenbildung unter Bedingungen von „Heterogenität“ um eine *allgemeine* Perspektive. Migrationsphänomene werden in dieser *allgemeinen* Perspektive als konstitutiv für *alle* gesellschaftlichen Bereiche aufgefasst, also auch als konstitutiv für Bildung und Schule. In der Untersuchung wird ein Verständnis von Migration zugrunde gelegt, durch welches nicht die Anwesenheit der Anderen¹, eine Bildung für die Anderen oder der Umgang mit diesen Anderen zum Thema gemacht wird, sondern durch das die Eingebundenheit von Bildung, Bildungsinstitutionen und den pädagogisch Handelnden in gesellschaftliche Verhältnisse fokussiert wird, in denen *alle Menschen* migrationsgesellschaftlich positioniert sind. Mit diesem Verständnis wird unter anderem deutlich, dass die Migrationsgesellschaft als grundlegend und bedeutsam erachtet werden muss, wenn wir uns mit der Professionalisierung von Lehrer:innen beschäftigen. Somit ist Lehrer:innenbildung immer eine Lehrer:innenbildung in der Migrationsgesellschaft. Migrationsgesellschaft verweist also auf einen allgemeinen Bezugspunkt und auf die gesellschaftlichen Anforderungen eines jeden professionellen pädagogischen Handelns. Zugleich ist mit der Perspektive der Arbeit ein Blick auf migrationsgesellschaftliche Differenzordnungen verknüpft, das heißt eine Fokussierung auf die spezifischen sozial konstruierten Unterscheidungsweisen, wie beispielsweise ‚mit Migrationshintergrund‘ und ‚ohne Migrationshintergrund‘². Differenzordnungen sind machtvoll, da sie soziale Zusammenhänge und Erfahrungen „strukturieren und konstituieren“ (Dirim & Mecheril 2018: 42). Getragen von dominanten Wissensbeständen und deren Wirksamwerden in sozialer Praxis „normieren und subjektivieren“ (ebd.) sie. Differenzordnungen vermitteln „durch fortwährende und wiederholte Adressierungen und Anrufungen Selbstverständnisse (Mann oder Frau, Migrant*in oder Nicht-Migrant*in) [...], in denen sich soziale Positionen und Lagerungen spiegeln“ (ebd.). Auf diese Weise gestalten sie auch die Orte der Lehrer:innenbildung.

Es geht in der Untersuchung um eine Beschäftigung mit dem, was in der Lehrer:innenbildung als migrationsgesellschaftliches Wissen, etwa als Differenzwissen über die Anderen, aufgerufen wird, beziehungsweise *was* sich ei-

-
- 1 Die Großschreibung soll verdeutlichen, dass diesem Begriff machtvolle soziale Konstruktionsprozesse zugrunde liegen.
 - 2 Einige Begriffe setze ich in der Arbeit (zum Teil auch an ausgewählten Stellen) in einfache Anführungszeichen. Mit dieser Markierung geht es mir unter anderem darum, die machtvollen Konstruktionsprozesse von Begriffen sowie ihre Befragungswürdigkeit hervorzuheben. Ich konzentriere mich hierbei allerdings auf die Begriffe, die für die Perspektive und den Gegenstand der Untersuchung besonders relevant sind. Diese Praxis der Zeichensetzung bleibt zum Teil lückenhaft, unklar und selbst wieder befragungswürdig, sie erscheint mir allerdings im Sinne einer performativen Praxis der Irritation sinnvoll.

gentlich *wie* als gültiges Wissen durchsetzt, erhält oder auch welche Formen der Verschiebung und Irritation analysiert werden können. Verdichtet ausgedrückt verfolgt die vorliegende Studie drei Ziele: Erstens soll im Rahmen eines diskurs- und machttheoretischen Zugangs zur Lehrer:innenbildung analysiert werden, wie migrationsgesellschaftliche Ordnungen (unter anderem als Ordnungen der Differenz) aufgegriffen, hergestellt, reproduziert oder auch irritiert und verändert werden. Fokussiert wird dazu die universitäre Phase, also das Lehramtsstudium als Ort der Professionalisierung angehender Lehrer:innen, und damit verbunden die Frage danach, wie dieser Ort, wie ein spezifisches migrationsgesellschaftliches Wissen *an* diesem sowie *über* diesen Ort hergestellt wird. Zweitens geht es anhand von empirischem Material um die Modellierung von spezifischen Praktiken, die eine Auseinandersetzung mit dem Phänomen der De_Thematisierung ermöglichen. Der Anspruch der Arbeit ist eine Analyse und Theoretisierung von Praktiken der De_Thematisierung als diskursive beziehungsweise diskursiv vermittelte Praktiken. Es geht in diesem Zusammenhang *nicht* um das Entlarven einer individuellen, absichtsvollen oder gar böswilligen Praxis und damit *nicht* um das Überführen der handelnden Akteur:innen, die sich der entsprechenden Praktiken bedienen, sondern um eine Auseinandersetzung mit der Vermitteltheit von Thematisierungspraktiken und so auch mit den übergeordneten, systematischen Anknüpfungspunkten dieser Praktiken. Drittens soll in der Studie der Zusammenhang zwischen der De_Thematisierung migrationsgesellschaftlicher Ordnungen und den Orten der Lehrer:innenbildung verdeutlicht und die Relevanz einer Auseinandersetzung mit diesen Praktiken als Mittel und Ausdruck von Wissensordnungen der Lehrer:innenbildung in der Migrationsgesellschaft dargelegt werden.

Aufbau der Untersuchung

Die Arbeit ist in vier Kapitel untergliedert. In Kapitel 1 „Ausgangspunkte der Untersuchung“ wird zunächst die Perspektive Migrationsgesellschaft erläutert, die für die Arbeit eine grundsätzliche Rahmung darstellt. Daran anschließend geht es um eine Verortung der Forschung im Bereich kritischer erziehungswissenschaftlicher Migrationsforschung. Über diese Verortung werden gesellschaftstheoretische Annahmen deutlich gemacht, durch welche die Anlage der Untersuchung sowie eine Reihe der im Verlauf der Arbeit aufgerufenen theoretischen und auch methodisch-methodologischen Implikationen der Untersuchung strukturiert sind. Es wird unter anderem beschrieben, inwiefern die Arbeit als Ausdruck kritischer wissenschaftlicher Praxis zu verstehen ist und wie sich diese kritische Perspektive im Forschungsprozess entwickelt hat. Im zweiten Teil des Kapitels werden ausgewählte qualitative Forschungsprojekte zum Themenfeld „Lehrer:innenbildung in der Migrationsgesellschaft“ vorgestellt und anhand von verschiedenen, sich zugleich ergänzenden und mit-

einander verknüpften Gegenstandsbereichen systematisch eingeordnet. In diesem Abschnitt geht es einerseits um einen Einblick in das Forschungsfeld und in die Projekte, die sich aus einer migrationsgesellschaftlichen Perspektive im engeren oder weiteren Sinne mit Lehrer:innenbildung beschäftigen und die so etwas wie einen gemeinsamen „Forschungshorizont“ aufweisen. Andererseits wird die vorliegende Untersuchung in dieses Feld eingeordnet sowie im Hinblick auf ihren spezifischen Gegenstandsbereich dargestellt. Der letzte Abschnitt des Kapitels erläutert drei weitere zentrale Ausgangspunkte der Untersuchung. Insbesondere unter Rückgriff auf die Arbeiten von Michel Foucault und an ihn anschließende Perspektiven wird ein Verständnis von Macht und Machtverhältnissen entfaltet, das unter anderem als Folie für das der Arbeit zugrunde liegende Verständnis der Analyse von Machtverhältnissen dient. Hintergrund dieses Verständnisses ist die Annahme einer konstitutiven Verwobenheit von Gesellschaft und Macht (Foucault 1987). Darauf aufbauend wird der diskurstheoretische Zugang der Untersuchung genauer ausgeführt. In der Verknüpfung mit praxistheoretischen Perspektiven erfolgt schließlich die Darstellung des Verständnisses von diskursiven Praktiken, das für die Arbeit von zentraler Bedeutung ist.

Im zweiten Kapitel werden unter der Überschrift „Bausteine einer qualitativen Methodologie“ die methodisch-methodologischen Bezugspunkte und die Vorgehensweise der Untersuchung in enger Verknüpfung mit den zuvor dargelegten theoretisch-analytischen Ausgangspunkten dargestellt. In den Abschnitten werden etwa das Paradigma interpretativer Forschung und die für die Arbeit bedeutsamen methodologischen Grundannahmen hinsichtlich des Forschungsprozesses, des Gegenstands und auch der Methode beschrieben. Es geht vorrangig darum, meine Materialtheorie sowie meinen Umgang mit dem Material im Forschungsprozess darzustellen, also insgesamt um einen Umriss des Forschungsprogramms der Studie. In dem Kapitel soll zudem ersichtlich werden, was es bedeutet, die Ergebnisse der Arbeit mit dem Material als Modelle zu verstehen, die als Typisierungen und Theoretisierungen eine Sprache für spezifische Phänomene ermöglichen.

Kapitel 3 mit dem Titel „De_Thematisierung – Hinführung zu einem Verständnis“ enthält zunächst eine erste begriffliche Annäherung an und Systematisierung von Praktiken der De_Thematisierung. Dazu werden Theorien und Untersuchungen aus den Gender Studies herangezogen, die sich mit De_Thematisierung aus unterschiedlichen Perspektiven beschäftigt haben. Durch den Entwurf einer Systematik wird ein erstes Bild von Praktiken der De_Thematisierung in ihrer Unterschiedlichkeit erzeugt und dargestellt. Hierfür werden in einem weiteren Abschnitt Verbindungen mit Zugängen der Wissenstheorie hergestellt, die den Zusammenhang von Wissen und Bedeutungsproduktion sichtbar machen. Mit dem Blick auf die diskursive Vermitteltheit von Thematisierungspraktiken geht es um eine Annäherung an Wissensord-

nungen als systematische Anknüpfungspunkte sowie um die Idee der Modellierung von Praktiken der Bedeutungsproduktion als Analysewerkzeug. Im letzten Abschnitt werden die Annäherungen an Praktiken der De_Thematisierung mit Bezug auf eine migrationsgesellschaftliche Perspektive fokussiert. Es geht in diesem Zusammenhang um eine Einführung in das Themenfeld der „De_Thematisierung migrationsgesellschaftlicher Ordnungen“. Dieser letzte Teil stellt eine wichtige Verbindung zwischen Kapitel 3 und 4 her.

Im letzten und zugleich zentralen Kapitel der Studie werden unter dem Titel „Figuren der De_Thematisierung“ und mit dem Fokus auf das Lehramtsstudium als Ort der Bedeutungsproduktion Praktiken der De_Thematisierung migrationsgesellschaftlicher Ordnungen dargestellt, indem die Ergebnisse der Modellierungsprozesse ausgeführt und diskutiert werden. Die drei Figuren „Rationalisierung“, „Identifizierung“ sowie „Lachen und Ironie“ werden durch die Materialsequenzen und die entsprechenden Analysen und Theoretisierungen gebildet und in drei ausführlichen Abschnitten als einzelne Praktiken der De_Thematisierung migrationsgesellschaftlicher Ordnungen erläutert. Im letzten Abschnitt dieses Kapitels fasse ich einige zentrale Aspekte der Analysen und Theoretisierungen zusammen und gehe mithilfe der analytischen Trennung von verschiedenen Ebenen der De_Thematisierung auf die je spezifischen Formen der dargestellten Praktiken ein sowie auf ihr Zusammenspiel und Zusammenwirken.

Den Abschluss der Arbeit bildet der Abschnitt „Ausblick: Perspektiven für die Lehrer:innenbildung der Migrationsgesellschaft“, in dem Möglichkeiten und Grenzen der Untersuchung sowie das Potenzial der Ergebnisse, etwa für anschließende Analysen, erörtert werden. Zudem stelle ich in diesem Abschluss einige weiterführende Überlegungen zum Themenbereich Lehrer:innenbildung in der Migrationsgesellschaft an.

Anmerkung zu den (notwendig scheiternden) Ent-Scheidungen³ der Autorin

Die Arbeit lässt sicherlich sowohl auf der Ebene von theoretischen Zugängen als auch vor dem Hintergrund möglicher Analyseschwerpunkte viele Dinge unbeachtet, da sie das Ergebnis unzähliger Ent-Scheidungen und damit verbunden auch Vernachlässigungen ist. So werden aufgrund des Fokus der Untersuchung auf migrationsgesellschaftliche Differenzordnungen zum Beispiel eine umfassendere Perspektive mit Blick auf Geschlechterverhältnisse, soziale

3 An einigen Stellen der Arbeit verwende ich in Anlehnung an Ernesto Laclaus Perspektive, dass jede Entscheidung notwendig mit dem Ausschluss von Alternativen verbunden ist (etwa Laclau 1999), die Schreibweise „Ent-Scheidung“, um die Bedeutung der Scheidung von *etwas anderem* zugunsten von *etwas* in einem bestimmten Kontext zu betonen. Diese Perspektive wird im Verlauf der Arbeit genauer erläutert.