

Verwaltete Zukunft

Diskursive Ausgestaltung prospektiver Biografieentwürfe bei jungen Migrant_innen¹

Elisabeth Schilling

Beitrag zur Ad-Hoc-Gruppe »Verwaltete Biografien«

Einführung

Dieser Beitrag analysiert, wie auf statistischen Daten basierte Verwaltungstätigkeit auf der Mikroebene von Individuen gelesen wird. Es wird hinterfragt, wie sie aggregierte Daten und Mittelwertaussagen verstehen und welche Erkenntnisse daraus sie für ihr Alltagsleben ziehen. Die Arbeit folgt dem Bourdieuschen Diskurs zur „symbolischen Ordnung“ und ergänzt dessen theoretische Vorannahmen um diejenigen zur Subjektivierung (Bühmann, Schneider, 2008; Foucault, 1978).

Alltagspraktiken und die symbolische Ordnung der Bildungsbiografie

Die Frage nach dem Wechselspiel zwischen dem Verwaltungshandeln und dem individuellen Umgang ist in erster Linie die Frage nach der Naturalisierung der bestehenden gesellschaftlichen Ordnung. Während Bourdieu über die Geschlechterteilung spricht, die „als das Allernatürlichste an der gesellschaftlichen Ordnung erscheint“ (Bourdieu, 2013: 12), ist dies bei Bildungsungleichheit nicht so selbstverständlich. Zwar werden sowohl die soziale als auch die ethnische Herkunft häufig naturalisiert, zum Beispiel, wenn Leistungsunterschiede im schulischen Bereich durch unterschiedliche genetische Ausstattung der Migrantenkinder erklärt werden (vgl. Sarrazin, 2010). Dies geschieht jedoch mit einer geringeren Selbstverständlichkeit, wie der breite öffentliche Diskurs um die Thesen Sarrazins und die ablehnende Haltung dazu deutlich machen.

Hier wird die Ansicht vertreten, dass die symbolische Ordnung im Feld der Bildungsungleichheit und Migration sich besonders stark in den Alltagspraktiken und vor allem in der Gestaltung von Raum

¹ Dieser Aufsatz basiert auf einem Buchbeitrag, veröffentlicht unter dem Titel „Zukunftsentwürfe und Fremdeitsdiskurse: zur Konstruktion biografischer Projekte im Bildungsfeld“, in: Arslan, Emre und Bozay, Kemal (Hg.): Bildungsungleichheit und Symbolische Ordnung in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden: Springer VS, 145–170.

und Zeit manifestiert. Ideen Bourdieus zur Geschlechterteilung finden hier eine unmittelbare Anwendung:

„Die soziale Ordnung funktioniert wie eine gigantische symbolische Maschine zur Ratifizierung der männlichen Herrschaft, auf der sie gründet: Da ist die geschlechtliche Arbeitsteilung, die äußerst strikte Verteilung der Tätigkeiten [...]. Sodann die Struktur des Raumes mit dem Gegensatz zwischen dem Versammlungsort oder dem Markt, der den Männern vorbehalten ist, und dem den Frauen vorbehaltenen Haus [...]. Schließlich ist da die Struktur der Zeit, des Tages, des Agrarjahres oder des Lebenszyklus“ (Bourdieu, 2013: 21f.).

Diese Ausführungen lassen sich in das Feld der Migrationsforschung übertragen. Die Unterschiede zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund sind besonders sichtbar bei der Verteilung der Tätigkeiten: Personen mit Migrationshintergrund sind in Hochschulen stark unterrepräsentiert (Siegert, 2009: 7), ergreifen häufiger handwerkliche Berufe (ebd.), tendieren zur prekären Selbständigkeit, nicht-sozialversicherungspflichtigen beruflichen Tätigkeiten und sind stärker von Arbeitslosigkeit bedroht (Seebaß, Siegert, 2011). Ein Blick auf die Bevölkerungsverteilung in Großstädten offenbart auch die räumliche Trennung: so treffen wir eine besonders hohe Quote an Menschen mit Migrationshintergrund in marginalisierten Stadtquartieren, die mit einer großen Anzahl von Problemen zu kämpfen haben (Hillmann, 2008: 11).

Durch die im Alltag angenommene Natürlichkeit von Zeit und Raum (Schilling, 2005), wird auch die symbolische Ordnung von Biografiegestaltung naturalisiert. Dennoch lässt sich eine migrationsspezifische Aufteilung der biografischen Konstruktionen deutlich erkennen. Es lässt sich von Migrant*innenbiografien sprechen, die aus zeitlicher Perspektive durch kürzere Ausbildungsphasen mit einer höheren Zahl an Unterbrechungen und Iterationen geprägt sind, gefolgt durch unlineare Verläufe der Erwerbstätigkeit, mit tendenziell flacheren und unvorhersehbaren Karriereverläufen (Seebaß, Siegert, 2011).

Es lässt sich schließen, dass einige Alltagspraktiken als Orte der Produktion existierender symbolischer Ordnung gesehen werden können. Diese Produktionsarbeit fängt bereits mit einer Kategorisierung an, die mit diskriminierenden Unterscheidungen verbunden werden kann. Dies betrifft sowohl die Alltagspraktiken einzelner Individuen, die auf diesen Kategorisierungen ihre Alltagsheuristiken aufbauen, als auch institutionelle Praktiken, die ausgehend von diesen „feststehenden“ Kategorien Daten sammeln und die dabei entstehende Ergebnisse als eine „objektive“, Wirklichkeit präsentieren. Auf diese Weise können an sich sachliche Schulstatistiken (Faist, 1993) zum Teil der „gigantischen symbolischen Maschine“ werden und die Benachteiligung der Jugendlichen mit Migrationshintergrund ratifizieren (Bourdieu, 2013: 21).

Die damit verbundenen Erfolgsprognosen beeinflussen Bildungsbiografien der betroffenen Jugendlichen mit Migrationshintergrund gleichzeitig auf mehreren Kanälen. Einerseits beeinträchtigen sie ihre eigene Einschätzung zukünftiger Chancen. Andererseits werden auch Vertreter_innen diverser Beratergruppen (zum Beispiel Lehrer_innen) in ihrer Erfolgseinschätzung beeinflusst. Sie wiederum üben einen sekundären Einfluss auf die Migrant_innen aus, indem sie ihnen einen bildungsfernen Biografieentwurf als eine einzig realistische Möglichkeit offerieren.

Es wird deutlich, dass die Frage nach der Naturalisierung der bestehenden symbolischen Ordnung sich in mehrere Unterfragen aufteilen lässt. Erstens sollte reflektiert werden, *wo* diskriminierende Kategorisierungen im Bildungsprozess vorgenommen werden und welchen Stellenwert sie im Diskurs einnehmen. Diese Frage betrifft natürlich die Fremdheitsbilder, gleichzeitig ist es aber auch die Frage nach der eigenen Identität und nach den Grenzen zwischen diesen Konstruktionen. Daraus folgt die Frage nach den *Subjekten*, die an der Grenzziehung mitwirken, das heißt beispielsweise entweder an-

dere als Fremde adressieren oder sich selbst als fremd erleben, wie dies beispielsweise ein Sozialarbeiter ausdrückte: „*Das sind nicht Menschen wie Du und ich, die interessieren sich für ganz andere Dinge*“. In diesem Bereich wird die Naturalisierung der bestehenden symbolischen Ordnung besonders sichtbar: Subjekte verkörpern Differenzen, machen aus fluiden Prozessen *natürliche* Tatsachen.

Bezogen auf die biografischen Zukunftsentwürfe müsste diese Frage auf die eigene bzw. fremde Biografie ausgedehnt werden. Das bedeutet, dass neben dem Konzept nach einem wünschenswerten Zukunftsplan für eine(n) Schüler_in immer ein Konzept für die eigene Zukunft steht und in Relation dazu gesetzt wird. Die sinnvolle Zukunft für eine(n) Lehrer_in und seine (ihre) eigenen Kinder ist in seinen (ihren) Augen nicht immer genau so sinnvoll für die Schüler_innen mit Migrationshintergrund. So beispielsweise könnte eine Lehrerin ihrer Tochter ein anspruchsvolles und langwieriges Studium empfehlen und danach eine Biografie mit später Mutterschaft und Teilzeittätigkeit voraussetzen und ihrer schulisch gleich erfolgreichen Freundin mit Migrationshintergrund eher eine Ausbildung nahelegen, wohl eine kurze berufliche Tätigkeit, frühe Mutterschaft und danach gering qualifizierte berufliche Tätigkeiten projizierend. Selbstverständlich müsste auch diese Grenzziehung im Diskurs naturalisiert werden, um legitim zu erscheinen. Dies geschieht durch die Unterstellung unterschiedlicher Wünsche oder auch unterschiedlicher Fähigkeiten. Es stellt sich ferner die Frage, welche *Unterscheidungskategorien* für die Grenzziehung herangezogen werden, beispielsweise Herkunftsland oder Bildungshintergrund.

Schließlich ist die Frage nach der *Wirkung* der Grenzziehungsprozesse zentral. Hier wird die Wirkung auf die Zukunftsentwürfe der Jugendlichen betrachtet, die mit widersprüchlichen Entwürfen konfrontiert sind. Dies könnten beispielsweise generationenübergreifende Biografieentwürfe aus der Herkunftsfamilie und stereotypisierte Empfehlungen der Lehrer_innen sein. Die Mechanismen der Ausgestaltung von Zukunftsentwürfen, ihr Wandel und ihre Wirkung auf die tatsächliche Biografiegestaltung erscheinen bisher nicht hinreichend erforscht.

Hier wird die These vertreten, dass die Herstellung der symbolischen Ordnung im Bildungsfeld viel breiter gesehen werden muss als die unmittelbare Interaktion zwischen den Schüler_innen und den Lehrer_innen. Die Vielfalt an Fragen, die mit der Herstellung der symbolischen Ordnung im Bildungsfeld zusammenhängen, greift auf andere Felder über und bezieht sich auf die Kontexte, die sich sowohl inhaltlich als auch räumlich und zeitlich von der Bildungssituation unterscheiden.

Dabei ist der Aspekt von Macht wichtig. In den Begegnungen zwischen den Migrant_innen und ihren Lehrer_innen sind sozialstrukturelle Machtasymmetrien prägend für die Kommunikation (vgl. Weiß, 2013: 240ff.). Beispielsweise ist die Verteilung des kulturellen und sozialen Kapitals dabei deutlich ungleichmäßig, was bei symbolischen Kämpfen im Sinne Bourdieus ihren Verlauf und den Ausgang prägt. Da aber das Ziel dieser Interaktionen nicht immer die Durchsetzung eigener Ansprüche, nicht immer ein Konflikt, sondern häufig auch eine Kooperation ist, bietet es sich an, die Macht hier im Sinne Foucaults zu konzeptualisieren: nicht als repressive Macht zur Unterdrückung der Beherrschten durch die Mächtigeren, sondern als ein Netzwerk von Machtbeziehungen, die alle Akteure beeinflussen können: „Zwischen jedem Punkt eines gesellschaftlichen Körpers [...] verlaufen Machtbeziehungen, die nicht die schlichte und einfache Projektion der großen souveränen Macht auf die Individuen sind“ (Foucault, 1978: 110). Dieser Überlegung folgend soll dieses Feld dispositiv-theoretisch erforscht werden, um „Verknüpfungen von Diskursen, Praktiken und Macht“ (Bühmann, Schneider, 2008: 54) aufzuzeigen.

Diskursive Ausgestaltung biografischer Projekte im Bildungsfeld: drei Fälle

In diesem Abschnitt soll die Perspektive auf die Interaktion zwischen den Lehrenden und ihren Schüler_innen durch die Betrachtung der übergeordneten Ebene, der Arbeit der Kommunen, erweitert werden.

Der Blick von oben: der Kampf um mehr Gerechtigkeit in starren Strukturen

Mirjam ist eine ehemalige Lehrerin und arbeitet im kommunalen Integrationszentrum. Zu ihrer Arbeit gehören konzeptionelle und beratende Aufgaben. So erstellt sie Konzepte zur besseren Integration von Migrant_innen, ausgehend aus dem politischen Wunsch nach einer größeren Bildungsgerechtigkeit. In ihrer Rezeption hat das Verwaltungshandeln in der Vergangenheit dazu geführt, dass die Kinder von Migrant_innen hauptsächlich die Hauptschule besuchen konnten und dadurch in ihren zukünftigen Bildungs- und beruflichen Aufstiegs Optionen benachteiligt wurden. Heute bleibt eine strukturelle Ungleichheit erhalten, obwohl vieles verändert werden konnte:

„...würde ich sagen, ist die größte Herausforderung jetzt im Bildungs- oder im Schulbereich die, dass einfach die Unterschiede in den Bildungserfolgen von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund im Bildungsbereich immer noch sehr unterschiedlich sind. Und das merken wir schon, obwohl sich da sehr sehr viel getan hat, dass man einfach versucht hat, in allen Bereichen die Chancen auch zu verbessern, der Kinder mit Migrationshintergrund, ähm, trotzdem ist da einfach ne sehr starke Diskrepanz da. Dass man einfach doch sehr viele Migranten hier noch zu verzeichnen hat, die ohne Schulabschluss zum Beispiel von der Schule gehen oder einfach nicht dieses Niveau der Bildungssprache erlangen.“

Laut Mirjam wurden geringere Bildungschancen den Kindern von den deutschen Lehrer_innen eingeräumt, oft unabhängig von deren tatsächlichen Fähigkeiten und Kompetenzen. Dies geschah weil die Lehrkräfte nicht mit Diversität umgehen konnten und folglich das Potenzial der Kinder nicht adäquat einschätzen konnten.

„Also das ist ja eher so ein negativer Ansatz, eben wie Lehrer das gerne machen, immer den Rotstift ansetzen und sagen: ‚Da Fehler! Da Fehler! Da Fehler! Guck bitte, dass du deine Aussprache oder deinen Wortschatz verbesserst!‘“

Diese diskriminierenden Aktivitäten wurden zusätzlich verstärkt durch das intransparente Schulsystem, das auch den Eltern die Kontrolle erschwerte.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Mirjam die Geschichte des Widerstands gegen die Ungleichheit des Bildungssystems erzählt. Gleichzeitig erzählt sie über ihre Suche nach verborgenen Ressourcen von Migrantenkinder, die sie mit ihren Konzepten weiter ausbauen möchte.

Als konzeptionelle Vordenkerin hat Mirjam größere Ressourcen, um ihr Angebot der „richtigen“ Migrantenbiografie verschiedenen Rezipienten zu unterbreiten. Darunter sind Migrant_innen, aber auch Lehrer_innen, Berufsberater_innen. Was ist richtig für sie? Im Interview formt Mirjam ein Elternbild, das sich durch große Schwächen auszeichnet: die Migranteltern seien häufig inkompetent, haben eventuell ein Potenzial, das deutsche Schulsystem zu durchschauen, hätten aber in der Vergangenheit dieses Potenzial nicht genutzt. Auch die Kinder seien „speziell“, unterstützungsbedürftig, problematisch. Nun müssen Mirjam und ihre Kolleg_innen sich kreative Konzepte ausdenken, um diese (bildungsferne) Gruppe einzubeziehen. Eine differenzierte Sicht dieser Gruppe wird in diesem Interview nicht artikuliert.

„...interkulturelle Öffnung heißt, dass man sich auch der Elternarbeit widmet, die Eltern viel mehr in die Schule mit einbezieht, zum Beispiel Elterncafés veranstaltet oder auch Sprachförderkurse macht für Eltern, vielleicht im Nachmittagsbereich (...) Kochkurse veranstaltet oder wie auch immer.“

In diesem Interview wird deutlich, dass nicht nur das Gesagte eine Bedeutung hat, sondern dass das Ungesagte auch relevant sein kann. Beispielsweise berichtet Mirjam an keiner Stelle des Interviews über gebildete, ambitionierte oder gut informierte Eltern mit Migrationshintergrund. Sie erwähnt zwar „Ressourcen“, dies bezieht sich aber eher auf die Beherrschung einer weiteren Sprache als auf das kulturelle Kapital.

Mirjam spricht nicht über die Erfolgsaussichten für ihre eigene Arbeit. Sie diskutiert nicht, ob es wirklich realistisch ist, den Kindern mit Migrationshintergrund gleiche Bildung zu geben, wie den Kindern ohne Migrationsgeschichte.

„Wir müssen sie relativ zügig an andere Schulformen bringen, damit das Kind dann eine gute, bestmögliche Bildungsbiografie dann äh dann auch hat, ne?“

Mirjam verlangt eine „gute“ Bildungsbiografie für junge Migrant_innen und korrigiert sich sofort, indem sie ihre Forderung relativiert. Die „bestmögliche Bildungsbiografie“ ist aus ihrer Sicht ein realistischeres Ziel und gleichzeitig eine Selbstoffenbarung im tabuisierten Thema: die Wahrscheinlichkeit eines guten Bildungsabschlusses sei für Migrant_innen gering und wird voraussichtlich so bleiben.

Mirjam spricht über die Chancen, die gegeben werden müssen, über einen Versuch, der sich vielleicht auch als ein Irrweg herausstellen kann. Sie schlägt vor, einen neuen Weg auszuprobieren. Dieser Vorschlag impliziert aber auch den Wunsch zu überprüfen, ob die Kinder auf diesem Weg scheitern oder nicht. Möglicherweise lässt sich dieser Vorschlag als ein Versuch der Verwaltung deuten, eine akzeptable Antwort auf den politischen Diskurs zur illegalen Diskriminierung der Migrantenkinder im deutschen Bildungssystem zu geben. Dem Vorwurf der systematischen Diskriminierung wird mit Gleichstellungsmaßnahmen begegnet. Auf diese Weise wird aber die Verantwortung für das Scheitern dieser Kinder vom System auf die Individuen, von der Verwaltung auf die Kinder und ihre Familien verlagert (vgl. Beck, Beck-Gernsheim 1994).

Der Blick von innen: das Eigene und das Fremde

Svetlana ist eine Lehrerin, ihre alltägliche Arbeit basiert auf Konzepten, die unter anderem von Mirjam ausgearbeitet wurden. Sie ist Mitte fünfzig, vor über zwanzig Jahren nach Deutschland aus Moldawien eingewandert. Dort studierte sie Philologie, ihr Abschluss wurde in Deutschland aber nicht anerkannt. Sie studierte in Deutschland wieder und erlangte einen Abschluss als Lehrerin für Deutsch als Fremdsprache. Svetlana arbeitet seitdem in Integrationskursen der Volkshochschule.

Obwohl Svetlana selbst Migrationserfahrungen sammeln konnte, konstruiert sie ein negatives Bild der Migrant_innen als fremder Menschen, mit denen sie möglichst wenig Kontakt haben möchte. Dies betrifft vor allem Menschen aus nicht-europäischen Ländern:²

I: Wer kommt denn zu den Kursen?

S.: Hauptsächlich Schwarze.

I: Ääh... aus Afrika?

² Das Interview wurde auf Russisch geführt und anschließend übersetzt.

S.: Na, aus Afrika, Araber, Syrer, Äthiopier, Eritrea, Ägypten, was weiß ich, woher sie alle kommen und wo das ist... Ich weiß nicht, ich habe jetzt nur noch russische Gruppen³ (...)

Zugehörigkeitsdiskurse und pädagogische Praktiken der Lehrer_innen vermitteln ihren Schüler_innen eine Perspektive darauf, welche soziale Position für sie vorgesehen ist. Daraus ergeben sich auch ein Selbstverständnis und ein Zukunftsentwurf, die dieser Position angemessen sind (vgl. Pfahl, Traue, 2013). Für Svetlana bilden ihre Schüler_innen eine unwillige Truppe, die ihre Zeit bei den Integrationskursen absitzen, um einen Anspruch auf die Sozialleistungen zu erhalten. Sie ist überzeugt, dass ihr Unterricht keinen Fortschritt erzielen kann. Wenige seltene Individuen erzählten Svetlana über ihren Wunsch zu lernen und zu studieren, diese Wünsche kategorisiert sie entweder als unehrlich oder als unrealistisch. In Svetlanas Augen haben ihre Schüler_innen keine Zukunft im Bildungssystem. Wenn sie dies nicht einsehen, dann belügen sie entweder sich selbst oder ihre Gesprächspartner.

I: Was glauben Sie, welche Pläne haben Studierende der Sprachkurse?

S.: Ach, unterschiedliche. Manche wollen die Sozialleistungen abkassieren und zu Hause sitzen, das sagen manche auch ganz offen. Manche wollen was aus sich machen, arbeiten. Unterschiedlich, kann man nicht allgemein sagen ... (...) Aber das was sie wollen..., das was sie sagen... Da kam ein Mädchen zu mir und sagte, sie wolle studieren, lernen, arbeiten. Und nach einem Jahr sehe ich, sie hat Deutsch nicht gelernt, überhaupt kein Wort. Wie willst du denn damit studieren?! Sie können es nicht, sie schaffen es einfach nicht. Was wollen Sie denn da machen?

Svetlana entwirft eine prototypische Migrantinnen-Biografie, bestehend aus unterbrochenen Lernphasen, langen Perioden der Arbeitslosigkeit, einigen Episoden prekärer Beschäftigung (häufig unqualifiziert, schlecht bezahlt, nicht-sozialversicherungspflichtig oder schlicht illegal), dauerhafter Abhängigkeit von Sozialleistungen. „Belegt“ wird dieser Entwurf einerseits durch die Beispiele aus eigener Alltagserfahrung („kein Schüler von mir hat je einen Studienabschluss machen können“) als auch durch die Rezeption des objektivierenden medialen Diskurses. Svetlana berichtet von einer gelegentlichen Lektüre der Integrations- und Bildungsreports sowie über das Interesse zur Bildungsbeteiligung der Migrantinnen. Allerdings betreibt sie keine systematische Recherche, die von ihr rezipierten Daten (bzw. unsystematisch zusammengestellte und häufig aus dem Zusammenhang gerissene Zahlen) liefern eine Bestätigung ihrer Stereotype über Migrantinnen und eine Bestätigung, dass sie im Gegensatz zu vielen anderen Migrantinnen eine außerordentlich erfolgreiche Karriere absolviert hat. Dies stärkt ihr durch Diskriminierungserfahrungen lädiertes Selbstbild (vgl. Bourdieu, 2013: 162). Um diese Sicht aufrechterhalten zu können, nimmt sie vorwiegend negative Information auf. So positioniert sie sich selbst abseits des negativ konstruierten Migrantinnen-Schemas und betont gleichzeitig ihre eigene biografische Leistung, die unter erschwerten Bedingungen (Migrationshintergrund) zustande kam.

Selbstverständlich empfiehlt Svetlana ihren Schülern nicht explizit den beschriebenen Zukunftsentwurf, es wird jedoch deutlich, dass sie ihn für die einzige realistische Alternative hält. So beschreibt sie sich in einer Beratungssituation als durchaus empathisch, aber leider hilflos: „...und ich habe ihr gesagt, dass das Studium sehr hart ist, unwahrscheinlich... [das sie es schaffen würde]“. Auch hier wird die entmutigende Prognose nicht ausgesprochen, jedoch ganz deutlich mitgedacht. Solche Beratungs-

³ In einem gesonderten Gespräch mit einer Schülerin wurde berichtet, dass Svetlana bei der ersten Sitzung des Kurses das Schulgeld (und damit die verbindlichen Anmeldungen) von den Anwesenden, die alle aus den ehemaligen GUS-Staaten kamen, rasch eingesammelt hat, um die Gruppe zu schließen, „damit niemand mehr reinkommt“.

situationen, gepaart mit der Nicht-Förderung ambitionierter Zukunftspläne bei Migrant_innen, bereitet sie darauf vor, „diese Empfehlungen in Form von Antizipationen zu akzeptieren und die herrschende Sicht zu verinnerlichen“ (Bourdieu, 2013: 164).

Die demütige Unterwerfung vor der Unausweichlichkeit dieser Biografie hält Svetlana für die bestmögliche (Über-)lebensstrategie. Das aus medialer Berichterstattung übernommene Wissen über die benachteiligte Stellung von Migrant_innen im Bildungssystem ruft bei ihr nicht den Wunsch hervor, die Situation zu verbessern. Sie akzeptiert sie als eine einzig mögliche Realität, in der sie sich relativ gut positioniert. Dieser resignative biografische Zukunftsentwurf für Svetlanas Sprachschüler lässt sich als ein Teil der allgemeineren ethnischen Hierarchie begreifen (Novicka, 2014: 104f.; Hopkins, 2011), die auf symbolischer Differenzierung und Abgrenzung zwischen Migrant_innen verschiedener Herkunft und Nicht-Migrant_innen aufbaut. Auf der Spitze dieser Hierarchie steht die deutsche Bevölkerung ohne erkennbare Migrationsgeschichte. Dieser Gruppe werden naturalisierte Meriten wie beispielsweise Pünktlichkeit zugeschrieben und als eine logische und gerechte Konsequenz bessere Bildungschancen zugestanden. Migrant_innen aus afrikanischen Ländern befinden sich in dieser Hierarchie ganz unten, ihnen werden „natürliche“ Eigenschaften wie Faulheit oder Dummheit zugeschrieben. Svetlanas eigene Position ist uneindeutig. Sie positioniert sich in der Mitte und fühlt sich durch kompetente und ambitionierte Neuankömmlinge bedroht. Die Entmutigung der besonders qualifizierten Schüler_innen dient somit dem Positionserhalt oder zumindest dem Erhalt des Selbstbildes.

Als Migrantin fühlt sich Svetlana durch diskriminierende Diskurse betroffen, ihre Position in der wahrgenommenen ethnischen Hierarchie wird dadurch festgelegt. Diese hegemoniale Anrufung nimmt Svetlana in einer differenzierten Weise auf. Einerseits beugt sie sich der diskriminierenden Einordnung der Migrant_innen auf eine untere Hierarchiestufe. Andererseits betont sie ihre Unterscheidung von „gewöhnlichen“ Migrant_innen durch ihre Bildungserfolge. Sie rebelliert nicht gegen die symbolische Ordnung, sondern übernimmt die damit verbundene Sichtweise, beansprucht aber für sich eine höhere Position. Durch diese Abgrenzung erklärt sie sich mit der Diskriminierung von Migrant_innen einverstanden und sieht ihre eigene Diskriminierung als „natürlich“ an. Sobald sie sich in einer machtvolleren Position befindet, übt sie selbst symbolische Gewalt aus. Diese wird zum Teil des neuerworbenen Habitus, den Svetlana von den Mächtigeren übernommen hat. Diskriminierende Praktiken sind ein Teil dieses Habitus. Gleichzeitig wird aber ihr Habitus durch die antirassistischen Diskurse zur Bildungsungleichheit geprägt: offene rassistische Äußerungen und Handlungen sieht sie als gefährlich an und versucht sie zu vermeiden.

Die Konstruktion von Berufsbiografien ist in Svetlanas hierarchisches Weltbild integriert. Beispielsweise glaubt sie, dass ihr eigener eher schlecht bezahlter und wenig erfüllender Job eine Konsequenz ihrer Migrationsgeschichte ist. Und so wie es unmöglich ist, die Herkunft einer Person zu verändern, so erscheint es für sie auch unmöglich, die hierarchische Position oder die spätere berufliche Zukunft eines Menschen, das heißt ihrer Schüler oder auch sich selbst zu beeinflussen. Dadurch verliert ihre Arbeit in Integrationskursen jeglichen Sinn. Zusätzlich wird diese Arbeit in Svetlanas Augen dadurch entwertet, dass sie als Migrantin überhaupt einen Zugang zu dieser Stelle hatte: als richtig attraktiv betrachtet sie nur unerreichbare Positionen. Auf diese Weise nimmt sie nicht nur ihren Schüler_innen, sondern auch sich selbst die Chance, eine zufriedenstellendere Biografie zu entwerfen und zu verfolgen. Der Fall Svetlanas macht deutlich, wie Migrant_innen in die Reproduktion der symbolischen Ordnung verstrickt sind und wie uneindeutig die Machtverteilung in diesem Prozess ist.

„Ich weiß nicht!“ – Die (widersprüchliche) Konstruktion der eigenen Zukunft

Najim ist ein ehemaliger Schüler der Volkshochschule. Er ist 22, geboren in Syrien und lebt seit einem Jahr in Deutschland. Er kam in die EU über Bulgarien, nun lebt er bei seiner entfernten Familie und kämpft um die Legalisierung seines Aufenthaltsstatus. In dieser Zeit lernte er Deutsch, um sein in Syrien und Libanon angefangenes Studium der Politikwissenschaft fortzusetzen. Er bestand bereits alle Sprachprüfungen, die für die Studienzulassung notwendig sind. Da er aber bisher keine legale Grundlage für den Aufenthalt in Deutschland hat und von ihm erwartet wird, dass er nach Bulgarien ausreist, kann er nicht immatrikuliert werden.

Gegenwärtig befindet sich Najims biografischer Entwurf in der Phase der intensiven Revision und ist den Einflüssen aus allen Richtungen ausgesetzt. Der Einfluss seiner Herkunft ist widersprüchlich: Er ist in Syrien geboren, studierte in Libanon, seine Familie lebt weitverstreut. Dies erschwert für Najim die räumliche Verankerung seines Zukunftsentwurfs, den Wunsch nach einer territorialen Zugehörigkeit kann er nicht deutlich formulieren. Der häufigste Satz des ganzen Interviews ist „*Ich weiß nicht*“.

Dass er studieren und einen akademischen Abschluss erlangen wird, steht für ihn außer Frage. Von seinen Eltern (beide Akademiker) bekommt er ein biografisches Muster vorgelebt, mit dem er sich identifiziert: es ist der Weg eines Intellektuellen. Die konkrete Ausgestaltung dieses Weges, ist aber nicht klar, und daran arbeitet Najim, indem er mediale Diskurse verfolgt. Im Gegensatz zu Svetlana rezipiert er diese Inhalte nicht, um das eigene Selbstbild aufzupolieren: dies wird im Moment (noch) nicht benötigt. Vielmehr sucht er nach versteckten Gefahren und Chancen. Er hat das Gefühl, dass er auch mit einem Abschluss nirgendwo willkommen sein wird und sucht nach einem Nischenberuf.

Deswegen bespricht er seine Situation mit Menschen, die er für Expert_innen hält. Bei diesen diskursiven Praktiken treffen verschiedene Objektivationen von Najims zukünftiger Position aufeinander, die sich mit Bourdieuschem Konzept der „objektiven Erwartungen“ (Bourdieu, 2013: 102ff.) erklären lässt: Die Vorstellungen von Najims Familie über eine Position, die ihm als Sohn eines Akademikerpaars „zusteht“, divergieren von den Vorstellungen, die sich aus der symbolischen Ordnung einer Sprachschule oder eines Flüchtlingshilfswerks ergeben. Najim, der gegenwärtig die Stelle eines illegalen Flüchtlings einnimmt, beansprucht mit seinem akademischen Zukunftsentwurf eine hierarchisch weit höhere Position als seine Betreuer sich für ihn vorstellen können. Mit Begriffen Bourdieus wird ihm dies von seiner gegenwärtigen Position nicht „erlaubt“ (ebd.: 103). Nun bezweifelt Najim seinen ursprünglichen Zukunftsentwurf und scheint ihn aufgrund negativer Rückmeldungen zu verwerfen.⁴

N.: Ich weiß nicht, ob es [Politikwissenschaften] das richtige Fach für mich ist. Ob ich das studieren soll.

I.: Warum?

N.: Ich glaube, es ist schwer [im Beruf zu arbeiten?]. Sehr schwer. Was denken Sie?

I.: Ja, vielleicht haben Sie Recht. Und was möchten Sie stattdessen tun?

N.: Äh, vielleicht Journalismus studieren?

I.: Journalismus?

N.: Ja, vielleicht Journalist, vielleicht Fotojournalist werden. Mit Bildern arbeiten. Fotos, Filme. Irgendetwas in die Richtung. Das könnte ich überall machen [nicht nur in Deutschland]. Ich weiß nicht.

⁴ Das Interview wurde auf Englisch durchgeführt und anschließend übersetzt.

Najim versucht, von der binären Kategorisierungs- und Unterscheidungslogik zu entfliehen, indem er die Option des internationalen Studiums und späterer transnationalen Arbeit in Betracht zieht. Die Arbeit als Journalist würde sein Dasein als Transmigrant sichern und ihm eine Mehrfachzugehörigkeit erlauben. Gleichzeitig versucht er, mehrere biografische Projekte simultan zu verfolgen. Seine Wünsche, Entscheidungskriterien und das Verständnis für das Bildungsfeld in Deutschland, Europa oder weltweit werden permanent revidiert, in Abhängigkeit von der gegenwärtigen Situation. Bedeutsam erscheint Najims Entwurf des zukünftigen Studiums des Fotojournalismus. Dieser bezieht sich auf seine sprachliche Unsicherheit. Obwohl sich seine Deutschkenntnisse rapide verbessern, übernimmt er die Unsicherheit seiner Lehrer_innen und bezweifelt die eigene Fähigkeit, die Sprache so weit zu erlernen, dass er eines Tages darauf professionell Texte verfassen kann.

Die Lehrer und Sozialarbeiter, die von Najim um einen Rat gebeten werden, sind häufig ratlos. Zum Teil haben Najims Berater kein Konzept zur Integration von Migrant_innen mit einem hohen kulturellen Kapital. Die sich überlappenden Probleme, mit denen Najim zu kämpfen hat, verstärken ihre Bedenken. Auch die Temporalität verwirrt sie: Najim möchte alles gleichzeitig machen, nicht erst auf den Gerichtstermin warten, bei dem sein Aufenthaltsstatus geklärt wird und erst dann mit dem Erlernen der Sprache und dem Studium anfangen. Obwohl die Berater seine Eile verstehen, beschmüzeln sie seinen „Aktivismus“. Hier wird die Wirkung der symbolischen Objektivation auf die Subjektconstitution sichtbar: trotz Najims „objektiver“ Erfolge beim Erlernen der deutschen Sprache wird seine Vorgehensweise symbolisch als falsch objektiviert. Dadurch werden seine Erfolge relativiert und ihre Nachhaltigkeit angezweifelt. Najim selbst wird als ein zu selbstsicherer junger Mann adressiert. Dies beeinflusst seine Subjektivierungsweise, die Art, wie Najim sich selbst und seine Lebensführung wahrnimmt: die zielgerichteten Handlungen werden nun als mögliche Fehler gedeutet (vgl. Bührmann, 2012).

Die Berater von Najim können seinem Zukunftsentwurf aus den bereits genannten Gründen nicht trauen: seine gegenwärtige Position „verspricht“ keine erfolgreiche Bildungsbiografie (Bourdieu, 2013: 103), seine Vorgehensweise wird als falsch kategorisiert. Sie prophezeien Najim zukünftige Probleme, obwohl sie versteckte Hürden für seine erfolgreiche Bildungsbiografie (noch) nicht näher erkennen oder beschreiben können.

Migrantenspezifische Bildungsbiografie

Zum Schluss lässt sich festhalten, dass Bourdieus Wunsch, mittels Reflexion „jene Freiheit zu erlangen, die sich den sozialen Determinismen mit Hilfe der Erkenntnis dieser sozialen Determinismen immerhin abringen lässt“ (Bourdieu, 1998: 9) hier reichlich optimistisch erscheint. Die hier vorliegende Analyse macht deutlich, dass symbolische Ordnungen widerständig sind und die Grenzen der Reflexivität überwinden. Migrant_innen werden in öffentlichen Diskursen zunehmend auf eine defizitäre Weise angerufen, was einen Wandel der Subjektivierungsweisen nach sich zieht. Die Individuen neigen dazu, die Defizite bei sich zu entdecken.

Gleichzeitig bleibt die Subjektformierung widersprüchlich: vom Subjekt kann gleichzeitig verlangt werden, sich wie der subjektiv wahrgenommene Prototyp seiner Gruppe zu verhalten (sich der symbolischen Ordnung unterzuordnen) *und* sich von den (zugeschriebenen) negativen Eigenschaften der Gruppe zu befreien, sich von der Gruppe zu unterscheiden. Sowohl die Erfüllung als auch die Nichterfüllung beider Anforderungen kann Sanktionen nach sich ziehen. Beide Arten der Subjektformierung fragen nicht nach dem individuellen Wunsch der Subjekte, jemand zu sein oder zu werden, sondern objektivieren ihre Wünsche als eine bekannte Konstante (vgl. Bührmann, 2012).

Die Kategorisierungen, die hinter den Zukunftsentwürfen von und für junge Migrant_innen sowie hinter der Einschätzung der Verwirklichungschancen dieser Zukunftsentwürfe stehen, beantworten nicht nur die Anforderungen der symbolischen Ordnung, sondern erfüllen auch individuelle Bedürfnisse des kategorisierenden Subjekts für den gegenwärtigen Moment in der gegenwärtigen Situation. Die drei hier besprochenen Fälle repräsentieren drei Paradigma der biografischen Subjektivation.

Die negativen Effekte, die sich aus der Ungleichverteilung der Macht und der Chancen ergeben, beschränken sich allerdings nicht nur auf die Gruppe der Benachteiligten. Es ist wichtig anzumerken, dass nicht nur junge Menschen mit Migrationshintergrund, sondern auch ihre Lehrer_innen oder Beschäftigte der Verwaltung in der von der symbolischen Ordnung vorgeschriebenen Subjektivation gefangen sind und Chancen auf eine Optimierung eigener biografischen Zukunftsentwürfe auslassen. Die bestehende symbolische Ordnung schränkt die Handlungsmöglichkeiten aller Subjekte des Machtnetzwerkes ein.

Literaturverzeichnis

- Beck, U., Beck-Gernsheim, E. 1994: Individualisierung in modernen Gesellschaften – Perspektiven und Kontroversen einer subjektorientierten Soziologie. In U. Beck, E. Beck-Gernsheim (Hg.), *Risikante Freiheiten: Individualisierung in modernen Gesellschaften*. Frankfurt am Main: edition suhrkamp, 10–39.
- Bourdieu, P. 1998: *Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. 2013: *Die männliche Herrschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bührmann, A. D. 2012: Das unternehmerische Selbst: Subjektivierungsform oder Subjektivierungsweise? In R. Keller, W. Schneider, W. Viehöver (Hg.), *Diskurs – Macht – Subjekt: Theorie und Empirie von Subjektivierung in der Diskursforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 145–164.
- Bührmann, A. D., Schneider, W. 2008: *Vom Diskurs zum Dispositiv: Eine Einführung in die Dispositivanalyse*. Bielefeld: transcript.
- Faist, T. 1993: From school to work: Public policy and underclass formation among young Turks in Germany during the 1980s. *International Migration Review*, Vol. 27, Issue 2, 306–331.
- Foucault, M. 1978: *Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit*. Berlin: Merve-Verlag.
- Hillmann, F. 2008: Migration und städtischer Raum: Chancen und Risiken der Segregation und Integration. In F. Hillmann, M. Windzio (Hg.), *Migration und städtischer Raum: Chancen und Risiken der Segregation und Integration*. Opladen: Budrich UniPress, 9–27.
- Hopkins, B. 2011: Informal hierarchies among workers in low-skill food manufacturing jobs. *Industrial Relations Journal*, Vol. 42, Issue 5, 486–499.
- Novicka, M. 2014: Fremdwissen. Lokale und translokale Verortung von Wissen über Andere im Kontext der Migration. In D. Bender, T. Hollstein, L. Huber, C. Schweppe (Hg.), *Auf den Spuren transnationaler Lebenswelten. Ein wissenschaftliches Lesebuch. Erzählungen – Analysen – Dialoge*. Bielefeld: transcript, 92–112.
- Pfahl, L., Traue, B. 2013: Die Erfahrung des Diskurses. Zur Methode der Subjektivierungsanalyse in der Untersuchung von Bildungsprozessen. In R. Keller, I. Truschkat (Hg.), *Methodologie und Praxis der Wissenssoziologischen Diskursanalyse. Interdisziplinäre Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS, 425–450.
- Sarrazin, T. 2010: *Deutschland schafft sich ab: Wie wir unser Land aufs Spiel setzen*. München: DVA.
- Schilling, E. 2005: *Die Zukunft der Zeit: Vergleich von Zeitvorstellungen in Russland und Deutschland im Zeichen der Globalisierung*. Aachen: Shaker.

- Schilling, E. 2016: Zukunftsentwürfe und Fremdheitsdiskurse: zur Konstruktion biografischer Projekte im Bildungsfeld. In E. Arslan, K. Bozay (Hg.), Symbolische Ordnung und Bildungsungleichheit in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer VS, 145–170.
- Seebaß, K., Siegert, M. 2011: Migranten am Arbeitsmarkt in Deutschland. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge BAMF.
- Siegert, M. 2009: Berufliche und akademische Ausbildung von Migranten in Deutschland. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge BAMF.
- Weiß, A. 2013: Rassismus wider Willen: Ein anderer Blick auf eine Struktur sozialer Ungleichheit. Wiesbaden: Springer VS.