



Leseprobe aus Khakpour, Deutsch-Können,  
ISBN 978-3-7799-6999-0 © 2023 Beltz Juventa  
in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel  
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/  
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6999-0](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6999-0)

# Inhalt

<b>Danksagung</b>	11
<b>1 Einleitung</b>	13
<b>Teil I</b>	
<b>Ausgangspunkte der Arbeit</b>	21
<b>2 Ausgangspunkte der Untersuchung: Feld und Forschungsstand</b>	22
2.1 Das natio-ethno-kulturell codierte <i>Phänomen Seiten-einsteiger*innen</i> – Diskurse und schulorganisatorische Rahmenbedingungen	23
2.1.1 Diskursive Konstellationen	23
2.1.2 Bildungspolitische Historisierungen im deutschen und österreichischen Kontext	24
2.1.3 Aktuelle organisationale und migrationsgesellschaftliche Bedingungen des Schulbesuchs	26
2.2 Subjektverhältnisse in rassismuskritischen Perspektiven auf Schule	30
2.3 Sprachverhältnisse in rassismuskritischen Perspektiven auf Schule	34
<b>Teil II</b>	
<b>Theoretisch-methodologische Zugänge</b>	39
<b>3 Theoretische Grundlegungen: Hegemonie – Schule – Sprache</b>	40
3.1 Entwicklung einer hegemonietheoretischen als gesellschaftskritische Perspektive auf schulische Bildung	41
3.1.1 Begründungen und Grenzen einer hegemonietheoretischen Perspektive auf schulische (Subjekt-)Bildungsverhältnisse	42
3.1.2 Antonio Gramscis staats-theoretische Grundlegungen	48
3.1.3 Schule als Hegemonialapparat und als Terrain des Ringens um Hegemonie	61
3.2 Migrationsgesellschaftliche Subjektivierung im schulischen Kontext	70
3.2.1 Subjekte und Subjektivierungen in rassistischen Verhältnissen	71
3.2.2 Subjektivierungsrelevante schulische Modi	76
3.3 Deutsch-Können als <i>floating signifier</i> im Kontext hegemonialer Sprach- und Sprechverhältnisse	89
3.3.1 Hegemoniale Sprach- und Sprechverhältnisse in der Migrationsgesellschaft	89

3.3.2	Deutsch-Können als <i>floating signifier</i>	97
3.4	Theoretischer Analyserahmen zur Untersuchung von Artikulationsgeschehen	100
3.4.1	Stuart Halls Konzept der Artikulation	101
3.4.2	Die Figur des Native-Speakers als Artikulation von Sprache und <i>race</i>	109
3.4.3	Analysemodell zur Untersuchung von Artikulationsgeschehen	110
<b>4</b>	<b>Methodologische Grundlegungen</b>	115
4.1	Kritische Migrationsforschung zwischen Reifizierung, Verantwortung und Transformation	115
4.2	Artikulation als zentraler methodologischer Zugriff eines konstruktiven Paradigmas	117
4.3	Kontextualisierungen: migrationsgesellschaftliche Wissensproduktion und reflexiver Anspruch	121
4.4	Artikulation als Verhältnis von Diskurs und Subjekt – methodologische Implikationen	128
<b>5</b>	<b>Methoden und Forschungspraxis</b>	136
5.1	Zugang zum Feld	136
5.2	Interviews als interaktive situierte Erhebungspraxis	142
5.3	Zwischenreflexion – Interviews in Kontinuität eines repressiven Migrationsmanagements	145
5.4	Interpretationspraxis – auf dem Weg zu einer artikulationstheoretischen Lesart	146
<b>Teil III</b>		
<b>Empirische Analysen</b>		151
<b>6</b>	<b>Deutsch in Verfahrensmäßigkeiten – Regulation formaler Teilnahme an Schule und (un-)versuchte Widersetzungspraktiken</b>	152
6.1	Praktiken des Verfahrens. Eine von Kafka inspirierte Lesart schulischer Organisiertheit	153
6.2	Deutsch-Können und Temporalisierung als Differenzierung	156
6.2.1	Teilnahme im Noch-Nicht – Aufschub der formalen Teilnahme an schulischer Bildung	156
6.2.2	Warten müssen – Kontinuitäten biografischer Erfahrungen im Migrationsmanagement	163
6.2.3	Der Kampf gegen die Zeit – Inszenierungen von Handlungsfähigkeit auf dem Weg in die (richtige) Schule	170

6.2.4	Zwischen Noch-Nicht und Nicht-Mehr – Unzeitigkeiten und die Verunmöglichung formaler Teilnahme an schulischer Bildung	178
6.2.5	Zusammenführende Theoretisierung: Zeitlichkeit – Möglichkeit – Handlungsfähigkeit	184
6.3	Deutsch-Können und Verräumlichung als Differenzierung	188
6.3.1	Die Schulzuweisung als räumlich-sortierende Praxis	188
6.3.2	Die Klasse sortiert sich – der Raum im Raum	194
6.3.3	Sortieren und Segregieren – die „normale Klasse“ als Raum des Deutsch-Könnens	198
6.3.4	Zusammenführende Theoretisierung: Verräumlichung – Differenz – Erfahrung	202
6.4	Deutsch-Können: Willkür von Verfahrensweisen und Widersetzungsversuche	206
6.5	Zusammenschau: zeitliche und räumliche Arrangements entlang von Deutsch-Können als regulierende Machttechniken und (un-) mögliche Widerständigkeiten	209
6.5.1	Deutsch-Können und die Machtbeschaffenheit schulischer Verfahren	211
6.5.2	Die (Un-)Möglichkeit von Widerständigkeit	218
<b>7</b>	<b>Deutsch-Können zwischen Disziplinierung und Ermächtigung in schulischen Interaktionsgeschehen</b>	<b>221</b>
7.1	Nicht-Deutsch-Können und Regulation symbolischer Zugehörigkeit	222
7.1.1	Infrage stehende legitime Anwesenheit in der Schule	223
7.1.2	Kontinuität der infrage stehenden Anwesenheit auf nationalem Terrain	235
7.1.3	Dialekt-Können als innere Differenzierung	249
7.1.4	Zur Abwesenheit von Deutsch-Können in schulischen Interaktionsräumen	254
7.1.5	Zusammenführung	255
7.2	Deutsch-Können: ambivalente Praktiken des Bestärkens	259
7.2.1	Deutsch-Können und (ausbleibende) Bestärkung	259
7.2.2	Fleißig und ein Vorbild sein	262
7.2.3	Zusammenführung: Deutsch-Können als ambivalente Bestärkungspraxis im Spannungsfeld von Unterwerfung und Ermächtigung	264
7.3	Sprechpraxis (im) Interview: Sichtbarmachung einer situierten Praxis und widersinniges Sprechen	267
7.3.1	Aushandlungen der Interviewsprache	267
7.3.2	Sprachwechsel im Interview	272

7.3.3	Zusammenführung: das Interview als sprachlich vermittelter Artikulationsraum	274
7.4	Zusammenschau: Deutsch-Können zwischen Disziplinierung und Ermächtigung	275
7.4.1	Inszenierungen von Widerständigkeit im Interview	278
7.4.2	Deutsch-Können im Spannungsfeld von Disziplinierung und Ermächtigung	279
<b>8</b>	<b>Diskussion der Ergebnisse</b>	282
8.1	Zwischenfazit – Deutsch-Können als umkämpftes Artikulationsgeschehen	282
8.2	Deutsch-Können als (schulisch) umkämpftes Positionierungsgeschehen	285
8.2.1	Schule nur für legitime Deutsch-Können*innen	286
8.2.2	(Un-)Mögliche Verhandlungen der natio-ethno-kulturell codierten Subjektposition Deutsch-Können*in	287
8.3	Die Produktion von Scheitern in der Schule	289
8.4	Zwang, Konsens und (un-)mögliche Widerständigkeit in schulischen Verhältnissen	292
<b>9</b>	<b>Schluss und Ausblick</b>	296
9.1	Schlüsse aus Anlage und Prozess der Studie	296
9.2	Ausblick – Artikulationen von Deutsch-Können im schulischen Kontext	299
	<b>Abkürzungsverzeichnis</b>	301
	<b>Siglenverzeichnis</b>	301
	<b>Literaturverzeichnis</b>	302
	<b>Anhang</b>	324
	<b>Abbildungsverzeichnis</b>	326
	<b>Tabellenverzeichnis</b>	326
	<b>Transkriptionsregeln</b>	327
	<b>Kurzportraits der zentralen Fälle</b>	328

# 1 Einleitung

„Ja, ich muss auf meine Ausdrucksweise achten, denn ein wenig wird man mich nach ihr beurteilen ... Verächtlich wird man über mich sagen: er kann nicht einmal französisch sprechen.“ (Fanon 2013: 20)

Im Spätsommer 2020 erschien in Österreich das populäre Buch *Generation Haram*, in dem die ehemalige Lehrerin und Journalistin Melisa Erkurt anhand ihrer Erfahrungen in und mit dem österreichischen Schulsystem strukturellen Rassismus und Bildungsbenachteiligung thematisiert. Mit dem Untertitel *Warum Schule lernen muss, allen eine Stimme zu geben* weist die Autorin auf ein zentrales Anliegen hin: aufzuzeigen, dass der schulische Status quo es gerade nicht schafft, allen Schüler\*innen die Mittel mitzugeben, sich Gehör zu verschaffen. Dazu zählt, wie wir aus den Cultural Studies und postkolonialen Debatten wissen, nicht nur, (*die Sprache*) zu sprechen, sondern im Kontext von Repräsentationsverhältnissen wahrnehmbar und anerkennbar zu sein. Dies umfasst verschiedene Aspekte von Zugehörigkeiten und politischer Teilhabe. Das Bemerkenswerte an Melisa Erkurts Buch ist, dass es breite mediale Aufmerksamkeit erregte und durchgehend positiv besprochen wurde, obwohl es den Finger in die Wunde eines nationalstaatlich verfassten Schulsystems legt, das qua Selbstverständnis einer aufgeklärten, modernen Gesellschaft als gerecht gelten möchte, in dem Bildungsgleichheiten faktisch jedoch nicht nur vererbt, sondern auch strukturell verschärft werden. Dargestellt in anekdotischen Schilderungen gelingt es der Autorin, die Erfahrungen von Schüler\*innen, die sonst kaum gehört werden, in die breite Rezeption einer großen Öffentlichkeit zu tragen. Das ist insofern wichtig, als viele schlicht keine Vorstellung davon haben, mit welchen strukturellen Hürden und symbolischen Ausgrenzungen bestimmte Schüler\*innen konfrontiert sind. Offen bleibt allerdings, inwiefern das Wissen darum mit dem Einfordern von bildungspolitischer Veränderung einhergeht. Ist es nicht kennzeichnend für die gegenwärtige Gesellschaftsformation, dass Kritik mit Interesse gehört wird, dass ihre Anliegen aber dann in bestehende Machtformationen eingebunden werden? So ist es möglich, empört über die Schicksale einzelner Jugendlicher zu sein und gleichzeitig das Schulsystem, das diese mithervorbringt, als gerecht oder alternativlos zu verstehen.

Auch die wissenschaftliche Beschäftigung mit schulischen Ungleichheiten bezieht sich auf die Erfahrungen der Schüler\*innen, die in formalen Bildungskontexten als Migrationsandere hervorgebracht werden.<sup>1</sup> In den letzten zwei Jahrzehnten war in der kritischen erziehungswissenschaftlichen Migrationsfor-

---

1 Mit dem Begriff schließe ich mich Paul Mecheril (2010: 17) an und führe dessen Bedeutung für die Analyse der Konstruktion als Andere in Kap. 3.2 aus.

sung eine Hinwendung zu subjektorientierten und/oder dekonstruktivistischen Fragestellungen zu beobachten, die die Perspektiven der beteiligten Subjekte als „Gegenposition zu dominierenden Assimilationsforderungen“ (Mecheril/Messerschmidt 2013: 137) ins Zentrum stellen. Ziel dessen ist es nicht, zu erklären, welchen Hürden die sich so konstruierten Gruppen gegenübersehen, oder aber ein möglichst umfängliches Wissens über „die Anderen“ zu produzieren. Vielmehr wird danach gefragt, wie diese in Bildungsverhältnissen innerhalb von migrationsgesellschaftlichen Zugehörigkeitsordnungen erst als Andere hervorgebracht werden und mit welchen (selbst-)bildungsrelevanten Konsequenzen das einhergeht (vgl. Mecheril 2003; Riegel 2016). Ein zentraler Aspekt ist es, Unterscheidungspraktiken kritisch zu befragen. Isabell Diehm und Frank-Olaf Radtke haben sich in ihrer Einführung *Erziehung und Migration* dem Begriff der „Kultur“ unter einer Selbstverständlichkeiten hinterfragenden Perspektive angenähert. Bearbeitet wurde die Frage, „in welchen Situationen ‚Kultur‘ als Unterscheidung oder Legitimation benutzt wird und was damit bewirkt wird“ (Diehm/Radtke 1999: 66). Damit wird die Kategorie als Pädagog\*innen zur Verfügung stehendes „Erklärungswissen“ untersuchbar, mit dem unterscheidende Praktiken legitimiert werden. Unter einer subjektivierungstheoretischen Perspektive konnte dargelegt werden, dass natio-ethno-kulturelle<sup>2</sup> Unterscheidungen (Selbst-)Bildungspraktiken bedingen, in denen Andere *als solche* in Selbsttechniken hervorgebracht werden (vgl. Broden/Mecheril 2010; Rose 2012).

In den letzten Jahren entstanden zwar Arbeiten zu schulischen Subjektivierungsweisen im Kontext rassistischer Verhältnisse, jedoch finden sich wenig systematisierende Auseinandersetzungen mit der Kategorie Deutsch-Können. In dem Diskursstrang zu Deutsch als Zweitsprache werden subjektivierungstheoretische Ansätze zwar zunehmend verfolgt, jedoch fehlte es bisher an Studien, die sich mit dem Kontext Schule nicht nur auf interaktionaler Ebene befassen, sondern auch die spezifisch institutionelle Dimension berücksichtigen. In der vorliegenden Arbeit schließe ich daher an die theoretischen und methodologischen Perspektiven der kritischen erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung an und beziehe diese auf den Gegenstandsbereich migrationsgesellschaftlicher Sprachverhältnisse (vgl. Dirim 2016a). Im Spiegel der Erfahrungen ehemaliger Schüler\*innen wird dies, analytisch unterschieden, auf einer interaktional hervorgebrachten wie institutionellen Ebene relevant.

---

2 Damit wird auf Paul Mecherils Konzeption natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit (vgl. Mecheril 2003: Kap. IV) verwiesen. Mit der Begriffskonstellation soll eine uneindeutige und gleichzeitig überbestimmte Konstruktionsleistung benannt werden, in der *Wir-Nicht-Wir*-Unterscheidungen strukturiert werden (vgl. Mecheril 2010: 14). Zugehörigkeitsverhältnisse werden als symbolisch aufgeladene kontextrelational wie subjektiv in ihrer Erfahrungsqualität bedeutsam. Als Idealisierung kann der Typus *fragloser Zugehörigkeit* verstanden werden (vgl. Mecheril 2003: 125 ff.) – das Begriffspaar Fraglosigkeit und in-Frage-stehend wird auch meine Analysen begleiten.

Der national und institutionell legitimen Sprache Deutsch kommt dabei eine zentrale Rolle zu: Es besteht eine unhinterfragbare Verknüpfung der Nationalsprache Deutsch<sup>3</sup> mit der konzeptionellen Monolingualität der Schule (vgl. Dirim/Khakpour 2018: 201 ff.). Die Bedeutsamkeit der deutschen Sprache wird bestimmt durch ein Spannungsfeld. Als dominante Sprache ist sie gegenwärtig mit dem Erlangen politischer Handlungsfähigkeit verknüpft, und ihr Erlernen kann insofern ermöglichend oder gar ermächtigend wirken. Zugleich findet mit der schulischen Unterweisung eine Unterwerfung unter den herrschenden sprachlichen Standard statt. Bestimmte Sprachen und Sprechweisen werden als alleinig legitime bestätigt, während andere abgewertet werden. Bedeutungsvoll ist dies, weil damit ihre Sprecher\*innen in Zugehörigkeitsverhältnissen positioniert werden, ebenso wie Sprachen und Sprechweisen zur Legitimation des formalen Ausschlusses herangezogen werden. Der Rekurs auf „Sprache“ dient, so lässt sich beobachten, in bildungspolitischen Diskursen wie in pädagogischen und vor allem schulorganisatorischen Debatten als Legitimationshaushalt für schulische Ein- und Ausschlüsse. Die (vermeintlichen) Deutschkenntnisse von Schüler\*innen scheinen ganz selbstverständlich als Erklärungswissen für ihren schulischen (Miss-)Erfolg ebenso wie für essenzialisierte Wesensmerkmale zur Verfügung zu stehen. Dies geht einher mit der Inszenierung von Sprache als objektiv messbarem und damit vermeintlich ideologiefreiem Gegenstand (vgl. Khakpour/Dirim 2022: 320), wodurch Ausschlüsse aufgrund von Sprach- bzw. Deutschkenntnissen als gerecht oder alternativlos diskutierbar werden.

In der vorliegenden Arbeit wird ein alternativer Blick auf diesen gesellschaftlichen Common Sense entwickelt, der als „regime of the ‚taken for granted‘“ (Hall 1985: 105) als Ergebnis von Herrschaftspraktiken verstanden wird. *Deutsch-Können* als ideologisch vermitteltes Element hegemonialer Sprach- und Sprechverhältnisse stellt den zentralen Bezug der Gegenstandskonstruktion dar. In Anlehnung an Stuart Halls Konzeption eines *floating signifiers* wird Deutsch-Können zum einen als kontingente Bezeichnungspraxis beschreibbar, die ihre Bedeutsamkeit in Verknüpfung mit migrationsgesellschaftlichen Differenzordnungen erlangt. Zugleich wird ein natio-ethno-kulturell codiertes Identifikationsangebot an die schulischen Subjekte herangetragen, zu dem sie sich verhalten müssen. Der Gegenstandsbereich meiner Arbeit bezieht sich auf die Artikulationen schulischer Sprach- und Sprechverhältnisse im Spiegel der Erfahrungen von Jugendlichen. Es ist somit von Interesse, inwiefern sich migrationsgesellschaftliche Differen-

---

3 İnci Dirim weist in diesem Zusammenhang auf die problematische Reproduktion der Verknüpfung von Nation und Sprache in dem Konzept der „deutschsprachigen Länder“ hin und schlägt stattdessen den Begriff der amtlich deutschsprachigen Regionen vor. „Damit soll auf das Spannungsverhältnis zwischen amtlicher Einsprachigkeit im Deutschen und faktischer Mehrsprachigkeit des Alltags aufmerksam gemacht werden. Da allerdings die adressierten Staaten als Amtssprache nicht nur Deutsch haben, ist der Begriff ‚Land‘ durch ‚Region‘ ersetzt“ (Dirim 2015: 26).

zordnungen in den Erfahrungen von Jugendlichen artikulieren, wenn in der Schule Deutsch-Können implizit oder explizit relevant (gesetzt) wird. Damit sind die Ebene der diskursiv vermittelten Bedeutungskonstruktion und deren Verknüpfungen in institutionellen Praktiken aufgerufen, wie sie sich im Spiegel der Erfahrung der Jugendlichen darstellen. Das Verhältnis von Diskurs und Subjekt in den Blick nehmend ist weiterhin von Interesse, wie die Jugendlichen in ihren – narrativ vermittelten – Selbstauskünften sich darauf Bezug nehmend positionieren. Schließlich wird untersucht, inwiefern sich Handlungsspielräume innerhalb recht enger schulischer Räume aufspüren lassen. Daraus ergeben sich folgende Forschungsfragen:

*Welche Artikulationen von Sprache und migrationsgesellschaftlicher Differenz lassen sich im Kontext des Schulbesuchs in Deutschland und Österreich im Spiegel der Erfahrungen von Jugendlichen rekonstruieren?*

Für die Bearbeitung und Konkretisierung sind folgende Unterfragen leitend:

- (a) Welche Verknüpfungen von Deutsch-Können und migrationsgesellschaftlicher Differenz – verstanden als diskursive Bedeutungskonstruktionen – lassen sich rekonstruieren?*
- (b) Wie nehmen die erzählenden Subjekte darauf Bezug in ihren (Selbst-)Positionierungen? Welche Selbstverständnisse lassen sich rekonstruieren? Wird in die an sie herangetragenen Positionierungen investiert? Inwiefern lassen sich Verschiebungen und Widersetzungen finden?*

Das hegemonietheoretisch fundierte Konzept der Artikulation, wie es Stuart Hall entwickelt, stellt für meine Studie, die von Ansätzen der Cultural Studies<sup>4</sup> inspiriert ist, den zentralen theoretisch-methodologischen Zugang dar. Neben der alltagssprachlichen Bedeutung von „etwas sprachlich zum Ausdruck bringen“ bzw. Ausdrucksweise lässt sich mit dem Konzept der Artikulation das Verhältnis von Diskurs und Subjekt auf eine antiessenzialistische Weise beschreiben. So kann artikulationstheoretisch gefasst werden, wie sich auf der ideologisch-diskursiven Ebene Bedeutungen konstituieren und stabilisieren, sowie gleichzeitig, und das macht die Stärke des Ansatzes aus, damit gefragt werden, wie diese diskursiven Ordnungen innerhalb spezifischer Konjunkturen mit bestimmten „politischen Subjekten“ artikuliert werden können (vgl. Grossberg 1996: 141 f.). Bedingt durch mein Forschungsinteresse steht vor allem jene letzte Frage im Zentrum, also wie

---

4 Wohl wissend, dass „die Cultural Studies“ (CS) nicht homogen sind. Dennoch können bestimmte Merkmale für eine CS-inspirierte Forschungshaltung ausgemacht werden, die für meine Arbeit vor allem in ihrer machtkritischen und antiessenzialistischen Orientierung, wie dem methodologischen Herausstellen von Kontextualisierungen, relevant werden (vgl. Kapitel 4).

Jugendliche als schulische Subjekte von ideologisch-diskursiven Formationen als solche „entdeckt“ werden (ebd.) und inwiefern sie in nahegelegte Subjektpositionen „investieren“ (Hall 2004d: 173).

Die wesentlichen Momente des methodischen Herangehens, das dem Forschungsstil einer Grounded Theory folgt, sind ihre Umsetzung auf Grundlage narrativer Interviews mit Jugendlichen sowie ihre transnationale Anlage: In 17 narrativ-orientierten Interviews, wovon 15 biografisch angelegt waren, wurden Jugendliche befragt, die ihre Schullaufbahn andernorts als in konzeptionell deutschsprachigen Schulsystemen begonnen haben und aufgrund von Flucht\*Migration im jugendlichen Alter in Schulen Deutschlands und Österreichs eingeschult wurden. Die Beschäftigung mit der so konstruierten Gruppe der sogenannten Seiteneinsteiger\*innen<sup>5</sup> resultiert aus dem Interesse an den Erfahrungen, die sie als Deutschlernende machen. Dies bringt sowohl spezifische Erkenntnisse im Kontext von Flucht und von Zugang zu schulischer Bildung hervor, ebenso wie sich verallgemeinerbare Verknüpfungen von Sprache und migrationsgesellschaftlicher Differenz rekonstruieren lassen.

In der und an die Arbeit stelle ich einen kritischen Anspruch. „Kritik“, spitzt Isabell Lorey Focaaults Thesen zu, „ist das andauernde Infragestellen der Art und Weise, regiert zu werden.“ (2008, o. S.). Eine kritische Haltung einzunehmen bedeutet, eine kritische Praxis zu entwickeln, die nicht nur auf den Gegenstand oder auf Forschungsergebnisse wirkt, sondern auf die (forschenden) Subjekte selbst.

„Kritik zieht nicht spurlos an uns vorüber. Kritik als Praxis kann uns unmöglich unberührt lassen: nicht unsere Körper und die Wahrnehmung derselben, nicht unsere Art zu denken und die Art und Weise, wie wir genießen und begehren, noch wie wir träumen und hoffen.“ (Castro Varela 2013: 70)

### *Zur transnationalen Anlage*

Da in der bisherigen Forschung das Potenzial, das eine transnationale, relativierende Perspektive auf die Bedingungen des Schulbesuchs im Kontext hegemonialer Sprachverhältnisse mit sich bringt, kaum genutzt wurde, habe ich mich für eine Anlage entschieden, in der Daten aus dem österreichischen wie aus

---

5 Im Diskurs findet sich oftmals die Bezeichnung der „neu zugewanderten Schüler\*innen“. Zwar wird hier der „Seiteneinstieg“ vermieden und es scheint dadurch weniger stark vom Konzept eines normalisierten, linearen, also nicht durch transnationale Migration bedingten, Schulbesuchs getragen. Dennoch wird auch damit eine Reifizierungsproblematik virulent, da das erklärende Verweisen auf eine migrationsbedingt „später“ begonnene Schulkarriere der Migrationsgesellschaft immer eine natio-ethno-kulturell codierte Praxis darstellt (vgl. Mecheril und Shure 2015: 109 ff.). Für meine Arbeit steht sowohl der Aspekt des Zuwanderns als auch der des Einsteigens weniger im Vordergrund als Fragen der sprachlichen Verhältnisse, in denen sich migrationsgesellschaftliche Unterscheidungen artikulieren.

dem deutschen Kontext erhoben und zueinander in Beziehung gesetzt wurden. Beide nationalstaatlichen Kontexte gelten als migrationsgesellschaftlich verfasst (vgl. Mecheril 2016). Mit dem Begriff Migrationsgesellschaft verbindet sich eine allgemeine Perspektive, die Migration als gesellschaftskonstitutives Phänomen begreift, und ein Interesse daran, wie über „die wechselseitig konstitutive Dynamik von Grenzformationen und Zugehörigkeitsordnungen“ (Mecheril 2016: 15) Identitäten verhandelt und Teilhabemöglichkeiten – auch an formaler Bildung – reguliert werden. Migration verstehe ich so als gesellschaftskonstitutiv, in einer Zeit, die als eine Epoche der Migration beschrieben werden kann (vgl. Castles 2000). Dabei ist natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit nicht der einzige Faktor, der über potenzielle schulische Benachteiligung entscheidet. Gerade wenn man Schule auf ihre gesellschaftliche Funktion hin befragt, wird deutlich, dass es eine ihrer Aufgaben ist, Jugendliche auf unterschiedliche Berufe und damit gesellschaftliche Rollen vorzubereiten, allerdings in einer Weise, die gesellschaftliche Ungleichheiten reproduziert (vgl. Fend 2008; Müller/Ehmke 2016; Zinnecker 1975). So ist es in Bezug auf das Nachdenken über Schule und deren gesellschaftliche Einbettung zentral, Migration nicht ohne Klassenverhältnisse zu denken,<sup>6</sup> wie ich das in gesellschaftstheoretischen Grundzügen weiter ausführe. Die Klassenlage oder -herkunft spielt ebenso wie der „Faktor Migration“ eine entscheidende Rolle für den Schulerfolg in beiden früh selektiven Schulsystemen (vgl. OECD 2021; Maaz/Baumert/Trautwein 2011).

Ebenso findet sich in beiden Kontexten eine Diskrepanz zwischen der migrationsgesellschaftlichen Mehrsprachigkeit und dem sprachlichen Repertoire (vgl. Busch 2013) der Schüler\*innen sowie dem, was die Schule sprachlich als Norm setzt und als Normalität imaginiert. Die Unterschiede zwischen dem österreichischen und deutschen Kontext bestehen zum einen in einer differnten historisch-politischen Rahmung aktueller (bildungs-)politischer Debatten. Zum anderen unterscheiden sie sich in Beschulungsformen und migrations- und asylrechtlichen Bedingungen. So konnte ich durch eine relationierende Perspektive vertiefte Erkenntnisse über Bedingungen des Schulbesuchs und der Subjektformationen in beiden Kontexten gewinnen.

---

6 An dieser Stelle dürfen Geschlechterverhältnisse nicht unerwähnt bleiben. Diese und insbesondere intersektionale Verknüpfungen von Differenzordnungen bestimmen Ungleichheiten in Bildungsverhältnissen (vgl. Riegel 2016). Für die Schärfung meiner Analyseperspektive habe ich mich vor allem auf *race*-bezogene Differenzen konzentriert, zeige aber in den empirischen Analysen immer wieder relevante Verknüpfungen mit anderen Differenzlinien auf.

## Zum Aufbau der Arbeit

Besonders für Arbeiten des interpretativen Paradigmas ergibt sich das Problem der Darstellung eines zirkulären Vorgehens in einer linearen Form. Mit dem Ziel der „Theoretisierung von Alltagspraktiken“ (Mecheril/Witsch 2006: 10) und der Prämisse eines „Ineinanderverwobensein[s] von theoretischer und empirischer Forschung“ (Kalthoff 2008: 10) erschien es mir angemessen, auch in der Verschriftlichung über das Verhältnis der Darstellung von Theorie und Empirie zu reflektieren. So sollte die Darstellung nicht automatisch in einem *getrennten* Theorie- sowie Empirieteil erfolgen. Dennoch habe ich mich dafür entschieden, zunächst meine ausgearbeiteten gesellschaftstheoretischen wie analytischen Perspektiven und darauffolgend meine empirischen Analysen und deren Theoretisierung darzustellen. Somit gliedert sich die Arbeit in drei Teile.

Im ersten Teil stelle ich die Ausgangspunkte der Arbeit vor. Ich gehe hier zunächst (Kapitel 2) auf das Forschungsfeld ein und diskutiere exemplarische, für meine Studie anschlussfähige Forschungsarbeiten aus den Bereichen Migration und Bildung sowie Deutsch in der Migrationsgesellschaft. Zudem gebe ich einen Überblick über die aktuellen schulorganisatorischen Rahmenbedingungen der hier interessierenden Kontexte.

Der zweite Teil umfasst meine theoretisch-methodologischen Zugänge: Kapitel 3 stellt die zentralen theoretischen Perspektiven der Arbeit dar. Zunächst wird in Unterkapitel 3.1 eine hegemonietheoretisch informierte Perspektive auf soziale Verhältnisse entfaltet, mit der die Verstrickung von Schule und Staatlichkeit bestimmt werden kann. Eine hegemoniekritische Perspektive bringt es mit sich, Schule nicht isoliert von „Gesellschaft“ zu verstehen, sondern sieht sie als an ihrer Reproduktion maßgeblich beteiligt. Dabei unterscheide ich analytisch in Schule als Apparat und Schule als Terrain des Ringens um Hegemonie, das sich auch auf der Ebene von Mikropraktiken interaktional hervorgebracht zeigt. Nach der gesellschaftstheoretischen Grundlegung gehe ich in Unterkapitel 3.2 auf die gegenwärtige Schule der Migrationsgesellschaft als Subjektivierungskontext ein. Es können Normalisierung, Differenzierung, Positionierung sowie Nationalisierung als zentrale, an rassialisierende Unterscheidungen anschließende Modi herausgearbeitet werden, die das schulische Wirken als Subjektivierungskontext systematisierbar machen. In Unterkapitel 3.3 wird das den Gegenstandsbereich konstituierende Konzept von hegemonialen Sprach- und Sprechverhältnissen entwickelt, das den nichtessenzialistischen performativen Charakter von Sprache und Sprechen betont und das an die in Unterkapitel 3.1 eingeführten spezifischen Macht- und Herrschaftsverhältnisse rückgebunden wird. Deutsch-Können wird darin im Anschluss an Stuart Halls Konzept des *floating signifiers* als Prozess der umkämpften Bedeutungskonstruktion konzeptualisiert. In Unterkapitel 3.4 arbeite ich meinen theoretischen Analyserahmen zur Untersuchung empirischer Phänomene aus. Dafür gehe ich zunächst auf Artikulation, im Sinne Stuart

Halls, als analytischen Zugriff ein und modelliere im Anschluss die Figur des *native speakers* als zentrale analytische Figur der Artikulation von *race* und Sprache. Schließlich führe ich die bisherigen theoretischen Ausarbeitungen in einem Modell zur Artikulationsanalyse zusammen. Kapitel 4 greift dies auf und behandelt die methodologischen Implikationen von Artikulation „as a method“ und von einer von den Cultural Studies inspirierten und an der Grounded Theory Methodology orientierten Forschungshaltung. Deren forschungspraktische Umsetzungen sowie das methodische Herangehen werden in Kapitel 5 ausgeführt und reflektiert.

Die empirischen Analysen bilden den dritten Teil der Arbeit. In den Kapiteln 6 und 7 stelle ich meine Interpretationen und Analysen vor. Dabei folge ich der im dritten Kapitel eingeführten analytischen Unterscheidung zwischen dem Fokus auf Aspekte des schulischen Apparats, wie sie sich in schulischen Verfahren zeigen (Kapitel 6), sowie als interaktional hervorgebrachter Raum, wobei Schüler\*innen-Lehrer\*innen-Interaktionen im Unterricht im Zentrum stehen (Kapitel 7). Beides rekonstruiere ich im Spiegel der narrativ vermittelten Erfahrungen der Jugendlichen. In Kapitel 8 diskutiere ich die Ergebnisse mit stärker theoretisierendem Anspruch und schließe mit einem Ausblick.

Das Anliegen, das ich mit meiner Arbeit verfolge, ist es, über die Untersuchung hegemonialer Sprach- und Sprechverhältnisse Erkenntnisse über migrationsgesellschaftliche schulische Ungleichheits- und Subjektverhältnisse zu gewinnen, die im besten Fall zu einer Transformation dieser Verhältnisse beitragen können. Oder wie Achille Mbembe zur eingangs zitierten Arbeit Franz Fanons schreibt: „[J]ede Untersuchung der Bedingungen der Selbsterzeugung im kolonialen Kontext [muss] mit einer Kritik der Sprache beginnen“ (Mbembe 2015: 107).

# **Teil I**

## **Ausgangspunkte der Arbeit**

## 2 Ausgangspunkte der Untersuchung: Feld und Forschungsstand

Ziel dieses Kapitels ist es, eine Beschreibung des Feldes zu leisten, in dem die Untersuchung angesiedelt ist. Es sollen zudem exemplarisch rezente Forschungsarbeiten diskutiert werden, an die sie anschließt, ebenso wie dargestellt wird, welchen Beitrag zum Schließen einer bestehenden Forschungslücke sie leistet. Zunächst erfolgt eine Feldbeschreibung, für die ich die diskursive Ebene (2.1.1) und die natio-ethno-kulturell codierte Figuration der „Seiteneinsteiger\*innen“ darstelle. Ich fahre mit einem historischen Abriss des bildungspolitischen Umgangs und einer Diskussion um Schulungsformen fort, da sich so historische Kontinuitäten der Segregation rekonstruieren lassen, aber auch eine erste Vergleichsperspektive der beiden Untersuchungskontexte Deutschland und Österreich eröffnet wird (2.1.2). Schließlich gebe ich einen Überblick über aktuelle organisationale Rahmenbedingungen des Schulbesuchs in beiden Kontexten (2.1.3).

Anschließend stelle ich anhand der exemplarischen Diskussion ausgewählter Studien den Forschungsstand dar und nehme eine Verortung in der Forschungslandschaft vor (2.2). Grundlegend für meine Studie ist ihre transdisziplinäre Ausrichtung im Feld von Migration – Sprache – Bildung. Dabei schließe ich an theoretisch-methodologische Arbeiten aus dem Kontext kritischer erziehungswissenschaftlicher Migrationsforschung an und mache diese für die Untersuchung von schulischen Sprach- und Subjektverhältnissen produktiv. Dabei beziehe ich mich vornehmlich auf den deutschsprachigen Diskurs. Es können zwei Forschungsstränge ausgemacht werden, deren Anschlusspunkte ich für die vorliegende Studie herausstelle: Zum einen sind das Arbeiten, die sich unter einer diskriminierungs- und/oder rassismuskritischen Perspektive damit befassen, inwiefern im schulischen Kontext institutionell benachteiligende Strukturen und Verfahren vorfindbar und analysierbar sind, ebenso wie sie schülerische Subjektivierungsweisen im Kontext rassistischer Verhältnisse untersuchen. Besonders deutlich wird die Wirkmächtigkeit ein- und ausschließender Strukturen im schulischen Kontext, wenn es um die Beschulung von Kindern und Jugendlichen geht, die ihre Schullaufbahn nicht im amtlich deutschsprachigen Raum begonnen haben, was unter dem Topos der Beschulung von „neu zugewanderten Schüler\*innen“ oder „Seiteneinsteiger\*innen“ diskutiert wird. Während schulische sprachliche Verhältnisse auch als Thema bei der Beschulung jener Schüler\*innengruppe diskutiert wird, liegen darüber hinaus Forschungsarbeiten vor, die sich mit Subjektivierungs- und Positionierungsweisen im schulischen Kontext mit Bezug auf migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit befassen.